UNIVERSIDAD CASA GRANDE

Resultados de la aplicación del Método Pedagógico "Casos" en la Universidad Casa Grande de Guayaquil.

Un Estudio de Caso con los alumnos de las tres Facultades en el primer semestre de 2009

Gilda Macias Carmigniani
Magali Merchán Barros

Guías de Tesis

Ed. Marcia Gilbert de Babra
Dra. Lucila Pérez

Trabajo final para la obtención del Título de Magíster en Educación Superior con Mención en Gestión Universitaria
Res. CONESUP RCP.S04 No. 111.04

Guayaquil, diciembre 2009

INDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCION. 6

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO. 13

2.1. Situación General de la Educación Superior en Ecuador. 13
2.2. Información General de la Universidad Casa Grande y su Modelo Pedagógico "Aprender Haciendo". 19

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA. 25

3.1. Paradigmas educativos en el proceso de aprendizaje en la Educación Superior. 25
3.2. El constructivismo: enfoque, características, principios pedagógicos y estrategias didácticas. 29
3.3. Las emociones en el aprendizaje en la Educación Superior. 37
3.4. Método Pedagógico de Casos. 39
3.4.1. Método Pedagógico de Casos de la UCG.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACION. 47

4.1. Objetivo General.
4.2. Objetivos específicos.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN. 48

5.1. Muestra. 51
5.2. Variables de estudio. 55
5.3. Instrumentos y procedimientos. 56
5.3.1. Entrevista
5.3.2. Análisis Documental
5.3.3. Observación no estructurada, no participante
5.3.4. Encuesta
5.4. Análisis de datos. 60

6. RESULTADOS. 62

6.1 Características demográficas de las muestras. 62
6.2 Validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados. 64
6.3 Resultados en función de los Objetivos de Investigación. 66
6.3.1.Modelo Educativo y Modelo Pedagógico de la UCG que sustentan el Método Pedagógico de Casos. 66
6.3.1.1.Origen y transferencia del MPC a la UCG.
6.3.1.1.1.Transferencia del MPC de la ECMH-Chile a la ECMH-Ecuador.
6.3.1.1.2.Transferencia y/o adaptación del MPC de la ECMH-Ecuador a la UCG.

6.3.2. Descripción de la operación del Método Pedagógico de Casos de la UCG. 80
6.3.2.1. Fases de operación de un Caso.
6.3.2.2. Temas y tipología de Casos.
6.3.2.3. Objetivos de Aprendizaje a través del MPC de la UCG.
6.3.2.4. Aprendizajes e innovaciones de la UCG en relación al Modelo original del MPC.
6.3.2.5. Características del MPC de la UCG.
6.3.2.6.Roles y niveles de participación de Decanos, Coordinadores de Carreras, Revisores, Comisión Evaluadora, solicitantes, invitados y otros.
6.3.2.7. Diseño y elaboración del *Brief* para Casos.
6.3.2.8.Normativas para el desarrollo de Casos.
6.3.3. Fase 1. Recepción del *Brief* de Casos. 111
6.3.3.1. Operación del MPC desde la organización interna.
6.3.3.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.
6.3.4. Fase 2.Consulta a Revisores 117
6.3.4.1. Operación del MPC desde la organización interna.
6.3.4.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.
6.3.4.3. Expectativas de alumnos y de Revisores.
6.3.4.4. La función de la retroalimentación de Revisores.
6.3.5.Fase 3. Primera Presentación de Investigación (Facultad de Comunicación). 128
6.3.5.1. Operación del MPC desde la organización interna.
6.3.5.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.
6.3.6. Fase 4. Elaboración del Documento de Casos. 130
6.3.6.1. Operación del MPC desde la organización interna.
6.3.6.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.
6.3.7. Fase 5. Presentación ante Comisión Evaluadora. 132
6.3.7.1. Operación del MPC desde la organización interna.
6.3.7.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.
6.3.7.3. Expectativas de alumnos y de miembros de la Comisión Evaluadora.
6.3.7.4. La función de la retroalimentación de la Comisión Evaluadora.
6.3.8.Fase 6. Recepción de comentarios de la Comisión Evaluadora. 142
6.3.8.1. Operación del MPC desde la organización interna.
6.3.8.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

6.3.9. Resultados del aprendizaje desde el Método Pedagógico de Casos. 147
6.3.9.1. Principales conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos por los alumnos.
6.3.9.2. Factores de motivación y desmotivación en Casos desde la percepción de los directivos.
6.3.9.3. Características de Casos exitosos y no exitosos.
6.3.9.4. Percepciones de los alumnos sobre sus aprendizajes individuales por Facultad y año.
6.3.9.5. Indice de Aprendizaje de Alumnos.
6.3.9.6. Análisis del cumplimiento de objetivos de aprendizaje en función de las notas.
6.3.10. Aprendizajes de los ex alumnos. 174
6.3.10.1. Principales conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes aprendidos a partir de Casos como alumnos y profesionales.
6.3.10.2. Emociones presentes en el desarrollo de Casos, desde la experiencia de ex alumnos.
6.3.11. Aprendizaje de los docentes. 182
6.3.12. Proyecciones institucionales en el uso del Método Pedagógico de Casos en la UCG. 185

7. DISCUSION. 188

7.1. Sobre los aprendizajes de los alumnos. 188
7.2. Sobre el rol de las emociones en el desarrollo de Casos. 192
7.3. Sobre las fases de operación de Casos. 194
7.4. Sobre la capacitación a los docentes. 198
7.5. Sobre el aporte del Método Pedagógico de Casos a la Educación Superior. 199
7.6. Recomendaciones para futuras investigaciones. 201

8. BIBLIOGRAFÍA 203

ANEXOS

Anexo 1: Principales supuestos sobre el aprendizaje.
Anexo 2: Modelos metodológicos del estudio de Casos.
Anexo 3: Matriz de Diseño de la Investigación sobre Casos UCG (junio 2009)
Anexo 4A- 4G: Guías de Entrevistas.
Anexo 5: Guía de Análisis Documental.
Anexo 6: Guía de Observación.
Anexo 7A- 7C: Cuestionarios Alumnos y Ex alumnos.
Anexo 8: Briefs de Casos (junio 2009).
Anexo 9: Caracterización de Casos UCG 2007, 2008 y 2009, y descripción de primeros Casos en las Facultades de Administración y Ecología Humana (2000-2002).
Anexo 10: Mega Casos.
Anexo 11: Reglamento Interno de la UCG para Casos.
Anexo 12: Listado de emociones experimentadas por los alumnos, por fase, Facultad y curso.

INDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1. Relación del MPC con los paradigmas de Educación Superior.
Cuadro 2. Graduados en Institutos Superiores y Universidades del Ecuador en 2006.
Cuadro 3. Títulos de docentes en Centros de Educación Superior del Ecuador 2004-2008.
Cuadro 4. Aprender Haciendo desde la experiencia de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera.
Cuadro 5. Paradigmas Educativos desde las perspectivas conductista y cognoscitiva.
Cuadro 6. Paradigma Estándar de la Práctica Normal y Paradigma Reflexivo de la Práctica Crítica.
Cuadro 7. Importancia de Competencias en Educación Superior en América Latina.
Cuadro 8. Relaciones entre las categorías taxonómicas de los dominios cognoscitivo y afectivo de Bloom.
Cuadro 9. Clasificación del Método de Casos.
Cuadro 10. Principales elementos del Método Pedagógico de Casos de la UCG.
Cuadro 11. Resumen de la Metodología aplicada.
Cuadro 12. Resumen de Objetivos, Técnicas, Instrumentos, Cronograma y Muestras del Estudio de Caso.
Cuadro 13. Muestras de Observaciones por Fase y Facultad.
Cuadro 14. Conceptualización y operacionalización de las variables de estudio.
Cuadro 15. Proceso de diseño de cuestionarios aplicados a alumnos y ex alumnos.
Cuadro 16. Etapas en el proceso de transferencia hasta la operación autónoma de la ESCMH-Ecuador 1992-1996.
Cuadro 17. Perfil cuantitativo de la Operación de Casos-junio 2009.
Cuadro 18. Fases Generales de Operación de Casos.
Cuadro 19. Casos UCG por Facultad, año, nombre, tema y solicitud – junio 2009 (Facultad de Comunicación).
Cuadro 19.1. Casos UCG por Facultad, año, nombre, tema y solicitud – junio 2009 (Facultad de Ecología Humana y Administración).
Cuadro 20. Tipología de Casos UCG – junio 2009.
Cuadro 21. Objetivos de Aprendizaje de los Casos según directivos y docentes de la UCG.
Cuadro 22. Aprendizajes e innovaciones a partir de la transferencia del Método Pedagógico de Casos de la ECMH-Chile a la ECMH-Ecuador y a la UCG.
Cuadro 23 Roles y niveles de participación interna en “Casos”.
Cuadro 24. Conformación de grupos en Casos 2009: toma de decisión y número de alumnos.
Cuadro 25. Comportamientos y actitudes de alumnos en Fase 1- Recepción del *Brief*.
Cuadro 26. Expectativas de alumnos y Comisiones Evaluadoras – Fase 5.
Cuadro 27. Aprendizajes de alumnos en Casos 2009, según Docentes.
Cuadro 28. Factores de motivación y desmotivación de alumnos, según directivos.
Cuadro 29. Principales conocimientos desarrollados en Casos por Facultad.
Cuadro 30. Conocimientos menos desarrollados en Casos por Facultad.
Cuadro 31. Principales conocimientos desarrollados en Casos por Curso.
Cuadro 32. Conocimientos desarrollados en menor medida por Curso.
Cuadro 33. Principales destrezas o habilidades desarrolladas por Facultad.
Cuadro 34. Destrezas o habilidades menos desarrolladas por Facultad.
Cuadro 35. Principales destrezas o habilidades desarrolladas por Curso.
Cuadro 36. Destrezas o habilidades menos desarrolladas por Curso.
Cuadro 37. Principales actitudes adquiridas por los alumnos según Facultad.
Cuadro 38. Actitudes adquiridas por los alumnos en menor medida según Facultad.
Cuadro 39. Principales actitudes adquiridas por los alumnos según Curso.
Cuadro 40. Actitudes adquiridas en menor medida según Curso.
Cuadro 41. Principales conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes de ex alumnos.
Cuadro 42. Principales emociones de ex alumnos.

FIGURAS

Figura 1. Nivel de satisfacción con grupo de trabajo en Casos.
Figura 2. Principales emociones - Fase 1.
Figura 3. Emociones-Fase 1 por Curso y Facultad.
Figura 4. Principales emociones - Fase 2.
Figura 5. Emociones-Fase 2 por Curso y Facultad.
Figura 6. Principales emociones – Fase 3.
Figura 7. Emociones por curso – Fase 3.
Figura 8. Principales emociones – Fase 4.
Figura 9. Emociones – Fase 4 por Curso y Facultad.
Figura 10. Principales emociones – Fase 5.
Figura 11. Emociones – Fase 5 por Curso y Facultad.
Figura 12. Emociones – Fase 6.
Figura 13. Emociones – Fase 6 por Curso y Facultad.
Figura 14. Nivel de conocimientos adquiridos.
Figura 15. Conocimientos adquiridos por Facultad y Curso.
Figura 16. Destrezas o habilidades desarrolladas en Casos.
Figura 17. Destrezas o habilidades adquiridos por Facultad y Curso.
Figura 18. Actitudes adquiridas por los alumnos, según Facultad y Curso.
Figura 19. Indice de Aprendizaje a través del MPC en la UCG.
Figura 20. Promedio de notas esperadas y asignadas.
Figura 21. Nota promedio por Facultad, Casos 2009.
Figura 22. Notas promedio esperadas y asignadas, por Facultad.
Figura 23. Notas promedio esperadas y asignadas, por Curso.
Figura 24. Notas promedio por Facultad y Año (2007-2009).

TABLAS

Tabla 1. Número de alumnos y ex alumnos al que se aplicó Cuestionarios A, B y C.
Tabla 2. Escala de medida del Indice de Aprendizaje.
Tabla 3. Alumnos encuestados por Facultad.
Tabla 4. Porcentaje de alumnos que vivieron emociones en muy alta y alta intensidad por Fase de ejecución de Casos y tipo de emoción.
Tabla 5. Sistema de Calificación de la UCG.
Tabla 6. Indice de Aprendizaje por Facultad.
Tabla 7. Indice de Aprendizaje por Curso.
Tabla 8. Intensidad de emociones vividas en Casos – ex alumnos.

I. INTRODUCCION.

Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación superior en el marco de las nuevas tendencias del siglo XXI son universales. Los avances de la globalización, el discurso tecno-científico, el principio de incertidumbre, el deterioro del ecosistema, la declinación de la función paterna en la familia, la gestión de la diversidad y la crisis de valores que atraviesa la humanidad, entre otros factores, han planteado nuevas respuestas a los centros educativos en el contexto local y regional del acontecer político, cultural y económico en que se insertan.

La reciente Conferencia Mundial sobre Educación Superior – París 2009, concluyó con un llamado a los gobiernos a aumentar sus inversiones, promover la diversidad y reforzar la cooperación internacional para satisfacer las necesidades de la sociedad. La Conferencia resaltó también la necesidad de implementar mecanismos destinados a responder a los principios de equidad, pertinencia y calidad que persigue la educación superior. Un especial énfasis fue hecho en torno a la permanente formación de los docentes, orientada a los conocimientos y competencias de los educandos del siglo XXI (FLAPE, 2009).

Desde esta perspectiva, son varios los retos pendientes de las universidades latinoamericanas para responder con pertinencia a la formación de sus alumnos; entre éstos: lograr una mayor cobertura con calidad, equidad y compromiso social; consolidar alianzas entre gobierno, empresa, sociedad civil y universidad; construir, producir, transferir, distribuir y utilizar conocimientos; y desarrollar alternativas e innovaciones en la propuesta educativa (CRES, 2008).

La concepción de la universidad como transmisora de conocimientos y de prácticas escolarizadas homogeneizadoras en el alumnado ha empezado a ser seriamente

cuestionada por la emergente desilusión de sus aplicaciones. La constatación de las brechas entre lo que se enseña y se aprende sorprende al mercado laboral que se interroga cómo descifrar las competencias de aspirantes con mentes fragmentadas, poco argumentativos y críticos, con una creatividad desbordante, pero vacía en su discurso, propia de la "*cultura mosaico*[1]*"* (Ferrés, 2000).

Varias explicaciones podrían darse como causales[2] de la situación descrita: (1) el sistema universitario no aprovecha el saber que produce para evaluar e innovar sus propias actividades educativas (Bello, 2000); (2) la formación de los docentes no ha estado dirigida necesariamente a mejorar su práctica (Montero, 2001); (3) la universidad no ha correspondido a las demandas sociales desde una posición crítica, reflexiva y rigurosa al definir sus responsabilidades y asumir sus compromisos (CRES, 2008, op.cit.); (4) los supuestos que orientaron la misión de la academia en los últimos 50 años no son los mismos, por lo que se acentúa la necesidad de aclarar su misión y relacionar el trabajo del profesorado directamente con las realidades de la vida contemporánea (Glassick et al, 2001).

Efectivamente, el siglo XXI demanda nuevas respuestas del sistema universitario; por tanto, el aprendizaje debe orientarse al individuo en el contexto de este mundo nuevo, tanto para re-crearlo como para manejarse en él. Así, los alumnos no deben solo estudiar sino *aprender,* teorizar por sí mismos*,* para danzar entre un mundo modernista de certidumbre y orden, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos pluralizados (Giroux, 1996). Desde la apreciación de de Souza,

[1] Para Ferrés, la cultura mosaico se refiere a conocimientos inconexos adheridos al cerebro humano y sin ninguna reflexión entre sí, briznas sin orden, unidas al azar por simples relaciones de proximidad, de época, de adquisición, de asonancia, de asociación de ideas, sin estructura definida.

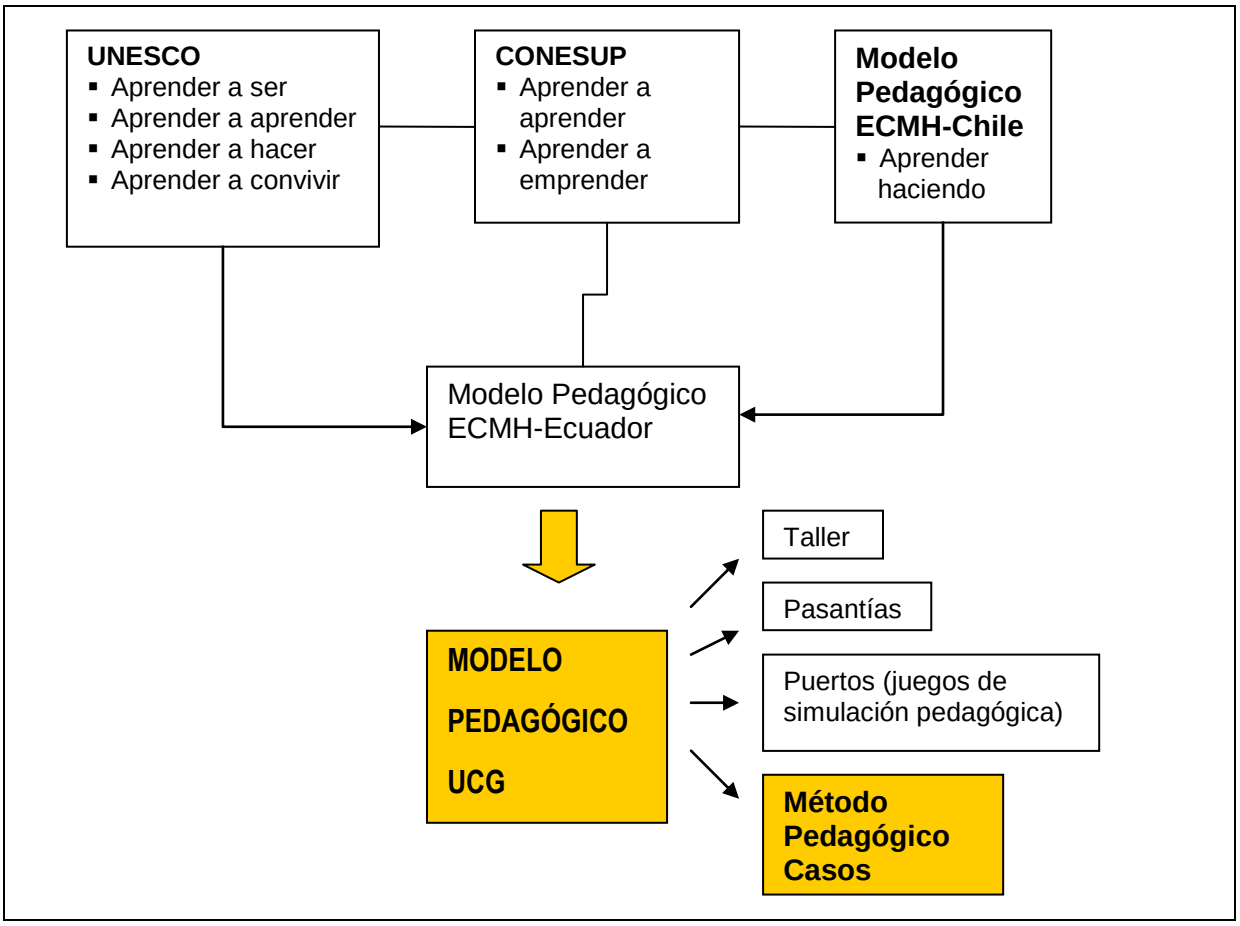
[2] Asumiendo una visión más integral, las tesistas consideran que los conflictos a nivel político y estructural, la consecución de recursos, el ejercicio del liderazgo (Bolman y Deal, 1995) así como las exigencias de organismos rectores, los avances científicos, las presiones de la competencia, y las cambiantes condiciones del entorno socio-económico, afectan también a las universidades en su gestión.

> *"[…] los educadores latinoamericanos deben adoptar la pedagogía de la pregunta que forma ´constructores de caminos´, porque no se aprende con la respuesta ya existente sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados"* (de Souza, 2007, p. 33).

La Universidad Ecuatoriana ha declarado que su rol ha de enmarcarse en los nuevos paradigmas de la educación superior: *aprender a aprender* y *aprender a emprender,* a partir de la innovación y la competitividad, vinculadas a la solidaridad, la justicia y la equidad (CONESUP, 2004), factores importantes que contribuirán al desarrollo de destrezas prácticas por parte de los egresados para su exitosa inserción laboral. Desde esa afirmación, el aprendizaje debe orientarse hacia la transformación integral de las personas, con el apoyo de todas las mediaciones posibles. La gran pregunta, en este sentido, es cómo lograrlo.

Esta tesis tiene como objetivo presentar la respuesta que la Universidad Casa Grande de Guayaquil -UCG- ha brindado para que sus alumnos *aprendan a aprender y aprendan a emprender* (CONESUP, 2004), a través de la aplicación del Modelo Educativo "Aprender Haciendo" y de su correspondiente Modelo Pedagógico, particularmente en lo que se refiere al Método Pedagógico de Casos (MPC), desde la perspectiva de que

> "*los métodos que nosotros empleamos para educar, dan cuenta de lo que entendemos por educación*" (Alvarez, 2001, p.17).



***Cuadro 1*. Relación del MPC con los paradigmas de Educación Superior. Cuadro elaborado por las tesistas.**

La aplicación del Método Pedagógico de Casos[3] tiene su origen en la concepción y puesta en marcha del "Modelo Pedagógico en la Enseñanza de la Comunicación" de la Escuela de Comunicación "Mónica Herrera" de Chile y en su respectiva transferencia tecnológica a la Escuela "Mónica Herrera" de Ecuador a partir del año 1992, y posteriormente, a la UCG en 1999. Casos es una actividad contemplada en el pensum de estudios como una materia, cuyo desarrollo implica tres semanas de dedicación por parte de los alumnos, y se ejecuta dos veces al año, en todos los cursos, desde primero a cuarto, de todas las carreras de las tres Facultades.

[3] Las tesistas adscriben a la propuesta que hace el filósofo colombiano Freddy Álvarez (2001) respecto a que la educación pertenece al campo de lo abstracto y la pedagogía es exclusiva al dominio de lo concreto, lo cual, asegura de alguna manera la relación pedagógica.

La tesis explora, de manera complementaria, cómo se transfirió el Modelo Pedagógico desarrollado en la Escuela de Comunicación "Mónica Herrera" de Chile a la Escuela "Mónica Herrera" de Ecuador, y de la Facultad de Comunicación "Mónica Herrera" a las otras Facultades de la UCG[4]. Asimismo, identifica los elementos diferenciadores del Método Pedagógico de Casos -MPC- aplicado en la UCG en relación a otros utilizados en la Educación Superior[5].

El enfoque de investigación utilizado para indagar como opera el Método Pedagógico de Casos[6] en el contexto del Modelo Pedagógico *Aprender Haciendo* y su impacto desde la propia percepción de alumnos, ex alumnos, docentes y directivos -participantes en la actividad "Casos" en junio de 2009- fue el Estudio de Caso, definido por Yin como

> *"una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real[7]"* (1981a, 1981b citado por Yin, 1987, p. 23).

La investigación fue realizada en las tres Facultades de la UCG: Comunicación; Ecología Humana, Educación y Desarrollo; y Administración y Ciencias Políticas, aplicando técnicas cualitativas (entrevistas y observaciones) y cuantitativas (encuestas), considerando las siguientes muestras:

- 52 Entrevistas a directivos de la UCG (Rectora, Vicerrectora, Decano. Académico, Secretario General, Decanos de Facultades y Coordinadores/as de Carreras), ex Decanas, y docentes en rol de Revisor y/o Miembro de Comisión Evaluadora de Casos.

[4] Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo; y Facultad de Administración y Ciencias Políticas.
[5] El MPC de la UCG se diferencia del "Harvard Case Method", de mayor uso en la Educación Superior. Las diversas modalidades de casos son analizadas en el capítulo correspondiente a Revisión de la Literatura.
[6] Método, señala Mónica Herrera, es "todo procedimiento empleado para alcanzar un fin, aplicable a cualquier ciencia que se plantee algún problema a solucionar" (citado por Coppola, 2002, p.96).
[7] Traducción libre realizada por las tesistas del original en inglés.

- 55 Observaciones no participantes y no estructuradas durante las seis fases[8] del desarrollo de la actividad "Casos" por parte de los alumnos (recepción del *brief*, consulta a revisores, primera presentación de Investigación, elaboración del documento, presentación ante Comisión Evaluadora y recepción de comentarios de Comisión Evaluadora).
- Encuestas a 516[9] alumnos participantes en Casos 2009 y a 20 ex alumnos.

En el 2003, en Ecuador, se inició el proceso de acreditación para las universidades particulares, estatales y mixtas[10], las que deben cumplir con un proceso de auto evaluación como uno de los requisitos para su certificación ante el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - CONEA. Si bien el estándar No. 12.8 del protocolo de acreditación alude a *"procesos de aprendizaje innovadores, dinámicos y participativos e interactuantes, que aseguren una formación significativa relacionada con la realidad de la profesión*" (CONEA, 2003, p.26), las tesistas no han encontrado investigaciones específicas nacionales, referidas a metodologías de aprendizaje en la educación superior, que podrían ser considerados como referentes para esta tesis. Por lo tanto, éste podría ser el primer estudio de caso a nivel local sobre el Método Pedagógico de Casos, aplicado a la Educación Superior, en una universidad privada.

Con este estudio, las tesistas proponen además un sistema de medición de los aprendizajes –conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes- a través de un "Indice de Aprendizaje" que podría servir de referencia para valorar a futuro la incidencia del MPC en la formación profesional de los alumnos y servir de base para la toma de decisiones relacionadas al currículum.

[8] Estas fases se describen en detalle en la sección de Resultados.
[9] Se trabajó también con un grupo de 62 alumnos a quienes se aplicó un cuestionario para explorar las principales emociones experimentadas en casos, previo al diseño de la encuesta final que fue respondida por los 516 alumnos.
[10] Universidades que siendo particulares reciben financiamiento del gobierno central.

En síntesis, las tesistas confían en que su investigación contribuya a conocer de mejor manera: 1) cómo se transfirió el Método Pedagógico de Casos de la Escuela de Comunicación "Mónica Herrera" de Chile a la Escuela "Mónica Herrera" de Ecuador, y de ésta a las Facultades de la UCG; 2) cómo opera el Método Pedagógico de Casos en la UCG desde una filosofía constructivista de la educación, cuáles son sus elementos característicos y los factores que podrían contribuir a su sostenibilidad y perfeccionamiento; 3) cómo se vivió y experimentó esta práctica, desde la percepción y expectativas de alumnos, ex alumnos, docentes y directivos en el primer semestre de 2009; 4) cuál fue la influencia de Casos en el aprendizaje de los alumnos y qué emociones emergieron en este proceso.

Las tesistas[11] esperan también que los hallazgos del estudio sean un aporte concreto al debate sobre la formación universitaria y su relación con indicadores de calidad en la práctica pedagógica, especialmente en lo referente a las preguntas planteadas en el Proyecto "Tuning América Latina"[12], sobre los modelos pedagógicos más adecuados para el desarrollo de competencias en los alumnos (Universidad de Deusto, 2007; Morales, 2007). Asimismo, que estos resultados se constituyan en nuevas miradas sobre la cultura pedagógica institucional desde las acciones que ya ha venido desarrollando la Universidad a lo largo de su trayectoria.

[11] Las tesistas realizaron este estudio de caso único, desde las siguientes posiciones: Gilda Macias es miembro fundador del Grupo Promotor de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera y de la Universidad Casa Grande, gestora y Coordinadora de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo entre 1998 -2000 y Ex-Decana de la Facultad de Ecología Humana y Desarrollo de la UCG (2000-2002) y ha sido profesora de varias materias. Magali Merchán es docente de la UCG, de la Facultad de Ecología Humana y Desarrollo. La relación de las tesistas con la UCG les ha brindado la posibilidad de conocer –en detalle- sobre el tema, establecer contacto con los actores del Método Pedagógico de Casos, conocer sus fases de operación y contar con la confianza de las autoridades para revisar documentos internos.

[12] El Proyecto Tuning se inició en Europa (2001) y en América Latina en 2004. Su objetivo es mejorar la educación superior, a través de cuatro líneas de acción: 1) competencias genéricas y específicas; 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias; 3) créditos académicos; y 4) calidad de los programas.

2. CONTEXTO DEL ESTUDIO.

2.1. Situación General de la Educación Superior en Ecuador.

La matrícula de la educación superior en el mundo se incrementó en un 50% entre los años 2000 y 2007 (FLAPE, 2009, op.cit.). A nivel del Ecuador, esta tasa de matriculación creció "*2.2 veces*" entre 1999 y 2007 (Moncada, 2007, p.18). Factores atribuidos a este crecimiento, además de aquellos relacionados a la propia estructura de la población son asociados al

> "*proceso general de modernización de que fue objeto la sociedad ecuatoriana, y que no es otro que el derivado de la rápida y difundida afirmación en la estructura socio-económica del país, del modo de producción capitalista"* (Moncada, 2007, op.cit., p.17).

Según Moncada (2007, op.cit.) en 1962 existían en el país solo 9 universidades con 10.830 alumnos. Para 1987, ya se contaba con 22 universidades y escuelas politécnicas y alrededor de 300.000 estudiantes. De acuerdo a Jaramillo,

> *"para inicios de la segunda mitad del siglo pasado, eran pocas las mujeres que estudiaban en la universidad. Hoy constituyen más de la mitad de la población estudiantil universitaria*" (Jaramillo, 2007, p. 55).

Datos del Consejo Nacional de Educación Superior –CONESUP- de 2006 (Diario Expreso, 2008) revelan que, a esa fecha, en Ecuador existían 366 Institutos Superiores y 72 universidades, que en conjunto ofrecían cerca de 8.000 carreras. Un estudio de la FLACSO, indica que

> *"antes del año 1993 todas las universidades eran públicas o cofinanciadas, no obstante entre 1994 y el 2008 el número de universidades privadas crece en un 91% frente a un aumento de las universidades públicas y cofinanciadas de 28% y 11% respectivamente"* (Esteves y Oleas, 2009, s/d).

Reportes del Consejo Nacional de Acreditación –CONEA- de 2009 (Diario Expreso, 2009a) indican que de los 464.609 alumnos que cursan estudios universitarios,

318.577 lo hacen en instituciones públicas mientras 146.032 lo hacen en instituciones privadas.

Respecto al número de graduados de Institutos Superiores y Universidades de todo el país, en 2006 ascendía a 68.218 y 546.984, respectivamente (ver Cuadro 2):

Institutos Superiores	Universidades
▪ Técnico Superior: 45.793	▪ Tecnológico: 57.847
▪ Tecnológico: 22.425	▪ Tercer Nivel (Pregrado): 457.869
	▪ Cuarto Nivel (Posgrado): 31.268
Total: 68.218	**Total: 546.984**

Cuadro 2. **Graduados en Institutos Superiores y Universidades del Ecuador en 2006. (CONESUP, 2008, citado por Diario Expreso, 2008).**

En relación al personal docente, el Informe del Proyecto "Tuning América Latina" (Universidad de Deusto, 2007, op.cit., p.373) señala que al 2004 Ecuador contaba con 17.351 profesionales vinculados a la enseñanza en los Centros de Educación Superior de Ecuador: 14.033 con el grado de licenciatura, 862 con especialización, 2.199 con alguna maestría y apenas 132 con doctorado. Reportes del año 2009 en base a datos de 2008 del CONESUP (Diario Expreso, 2008) evidencian un ligero incremento en estas categorías de titulación: 16.207 docentes tienen titulo del tercer nivel, 1.318 han cursado algún diplomado superior, 1.829 son especialistas, 6.933 cuentan con un masterado y 358 con doctorado (ver Cuadro 3):

Títulos	2004	2008
Licenciatura	14.033	16.207
Diplomado Superior	Sin datos	1.318
Especialización	862	1.829
Maestría	2.199	6.933
Doctorado	132	358
TOTAL	**17.351**	**26.645**

Cuadro 3. **Títulos de docentes en Centros de Educación Superior del Ecuador 2004-2008. (Cuadro elaborado por las tesistas de acuerdo a cifras del CONESUP 2008, citado por Diario Expreso, 2008, y Universidad de Deusto, 2007)**

El *Informe de la Situación Académica y Jurídica de las Universidades* elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior y Escuelas Politécnicas, entregado a la Asamblea Nacional el 19 de agosto de 2009 (Diario El Universo, 2009), evidencia una gran debilidad en el desarrollo de trabajos de investigación por parte de la mayoría de los Centros de Educación Superior. Los resultados de este estudio destacan que el 74% de las 71 universidades actuales ha cumplido con la planificación institucional y el 73% con la planificación académica; sin embargo, solo el 26,29% ha incursionado en el área de la investigación. Pero el CONEA discrepa con esta conclusión, aduciendo que existen

> *"inconsistencias en la metodología y en los criterios de evaluación elaborados por el CONESUP* [y que el estudio] *mezcla las universidades de pos grado con las de pregrado y hace una valoración general muy débil y un análisis metodológico dudoso"* (Diario El Universo, 2009, op.cit., p.11).

En su escrito, el CONEA define la explosión de carreras y programas, la creación descontrolada de 130 extensiones universitarias, y la pobreza de bibliotecas, infraestructura y laboratorios, como los problemas más acuciantes de las universidades en el país.

Para José Joaquín Brunner (2007), el tema del mercado se halla en el centro del debate universitario contemporáneo y afecta a todo su sistema. El desplazamiento del peso hacia el mercado en la balanza entre el rol del estado y el mercado en el ámbito de la educación superior; la diversidad de ritmos y culturas entre el mundo académico tradicional y el espacio académico del mercado, son entre otros, algunos de los tópicos que Brunner plantea como tensiones actuales y que afectan la misión, naturaleza, financiamiento y beneficios de la educación superior:

> *"Adicionalmente, aparece esbozado un vivo contraste entre el mundo académico tradicional –tranquilo, acompasado, reflexivo y hasta contemplativo, local, estable y protegido por el Estado- y el espacio académico del mercado, descrito como intensamente competitivo, cosmopolita, perturbador del canon, propenso a la comercialización de los valores e impulsado*

por fuerzas ajenas a la auto-comprensión y el control de las universidades" (Brunner, 2007, p.13).

El problema parecería situarse en lo que algunos autores han denominado "*capitalismo académico*" (Kirp, 2003; Brunner, 2007, op.cit.); es decir, en la absorción de las universidades por las leyes del mercado, lo cual resulta en un detrimento de la función académica. Así, la Universidad podría verse compelida a centrar sus esfuerzos en competir, tanto por recursos, como por captar una mayor cantidad de alumnos y obtener fuentes externas de financiamiento, lo que podría resultar en el deterioro de áreas de estudio e investigación tradicionalmente alejadas del mercado, como por ejemplo las humanísticas.

El cuestionamiento que se hace a las universidades privadas comúnmente excluye los aportes que éstas han hecho al sistema educativo superior, tales como: innovaciones; oferta de carreras distintas y novedosas a las tradicionales; dobles titulaciones nacionales y extranjeras; actualización de docentes a través de intercambios o pasantías en otros países; mayor conexión con el mercado de forma de responder a necesidades reales; educación personalizada y seguimiento cercano de todo el proceso de ingreso y egreso del alumno y su correspondiente inserción laboral[13].

A nivel del mercado laboral, si bien contar con un empleo es la justa aspiración de todos los seres humanos, quienes no solo buscan lograr una remuneración que les permita el sostenimiento familiar sino alcanzar su auto-realización, ejerciendo una actividad que les es gratificante y que es la base para promover el desarrollo de la

[13] Este resumen fue elaborado por las tesistas a partir de varios artículos revisados sobre los aportes de las universidades privadas al sistema de educación superior. Las referencias se incluyen en la bibliografía.

comunidad a la que pertenecen, no todos los alumnos que egresan tienen la oportunidad de obtener un empleo.

Investigaciones llevadas a cabo por el Proyecto "Tuning América Latina" destacan que "*las clásicas certezas sobre la inserción de los graduados universitarios se han desmoronado y las posibilidades de éxito profesional no están aseguradas de manera lineal para nadie*" (Universidad de Deusto, 2007, op,cit., p.40). Muestras de esta afirmación constituyen las tasas de subempleo y desempleo en Ecuador, que en el año 2006 se situaron en el 48,4% y 10,4%, respectivamente (GTZ y UNICEF, 2006). Según el Instituto de Estadísticas y Censos, la situación es más dramática en Guayaquil, en la que el desempleo se ubicó en el 14% en el primer trimestre de 2009 (Diario Expreso, 2009b). En el caso de los jóvenes entre 15 y 29 años edad, el 11,3% de varones se encuentra desocupado, siendo más alta la proporción en las mujeres con el 19,1%, lo que evidencia además, inequidad en el acceso al mercado laboral (Ecuador Debate, 2008).

Un informe del CONESUP sobre la situación laboral de los universitarios del país señala que al 2009 el índice de desocupación es más grave:

> *"En el país, 4 de cada 10 personas con nivel superior vive en el subempleo o desempleo"* (SENPLADES, 2009, s/d).

Frente a la situación descrita, la competencia entre los jóvenes por lograr un puesto de trabajo es cada vez más difícil, por lo cual, los padres y los propios jóvenes, en la medida de lo posible, optan por ingresar a una universidad que les asegure una excelente formación y, a su vez, posibilidades de acceder al mercado laboral.

Según el estudio del CONESUP sobre la situación laboral de los universitarios (SENPLADES, 2009, op.cit.), existe una sobrepoblación de alumnos en algunas áreas y carreras, principalmente en administración y comercio (34%), tecnologías (16%), ciencias sociales (16%) y educación (14%). Miembros del CONESUP y de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo –SENPLADES-, sostienen que a futuro habría que limitar

> "*las matrículas en las áreas*[14] *más pobladas e incentivar el estudio en áreas como la geología, minas y petróleo, energía, biología o industrias de alimentos, que han estado relegadas*" (Diario Expreso, 2009c).

Esto podría traer algunas dificultades en los próximos años, relacionadas a las opciones de estudio ofertadas a los alumnos, ya que al estar estas áreas pre-determinadas, se restringiría su libertad de elección vocacional[15].

El rol de la Universidad, desde estas contradicciones, podría orientarse hacia la conciliación entre las exigencias de la época y el deseo e interés individual de aprender, por parte del alumno. Visto así, la universidad debería mantener de forma creativa e innovadora su posición ética de enseñaza a las nuevas generaciones sobre los conocimientos acumulados en la cultura, sin dejarse arrastrar por tales demandas. Le corresponde entonces a la Universidad fomentar la docencia e investigación para promover el desarrollo humano sostenible, fortalecer su andamiaje académico, mejorar sus capacidades técnicas y sociales, y desarrollar la capacidad de adaptación y acomodación de los alumnos y docentes a los cambios sociales.

[14] Todas estas áreas están relacionadas con las carreras que ofrece la UCG, a través de sus tres facultades. La carrera de Comunicación está incluida dentro de las Ciencias Sociales.
[15] Actualmente se encuentra en debate la Ley de Educación Superior, la que deberá ser aprobada por la Asamblea Nacional a inicios del 2010.

2.2. Información General de la Universidad Casa Grande y su Modelo Pedagógico "Aprender Haciendo".

La Universidad Casa Grande –UCG- se fundó en Guayaquil en 1999 con el patrocinio de la Fundación Innovación y Desarrollo, mediante la Ley 99-30, publicada en el Registro Oficial No. 212 del 15 de junio de ese año. No obstante, en cuanto al Modelo Pedagógico, sus orígenes se remontan a 1992, fecha en que se creó la Escuela de Comunicación Mónica Herrera en Ecuador como una extensión de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera de Chile. El literal *a* de la misión de la UCG establece:

> *"Formar seres humanos integrales, que se caractericen por su eficiencia profesional y su creatividad en el ámbito de las ciencias humanas y sociales"* (UCG, 2007, s/d).

Durante su trayectoria, la UCG ha logrado diversificar sus alternativas académicas para ofertar una gama de carreras que al 2009 totalizan veintidós, número al que se suman otros cursos de extensión, diplomados y maestrías. El crecimiento de alumnos que ha experimentado la Universidad (de 84 en 1992 a cerca de 900 en 2009) ha demandado la contratación de un mayor número de personal de planta y docentes que en 2008 alcanzaba la cifra de 178, la adecuación de sus instalaciones y la ampliación de algunos de sus servicios como la biblioteca y los laboratorios de computación. En cuanto a la distribución de estudiantes de pre grado por Facultad, en 2008, la mayoría (70.9%) estudiaba en la Facultad de Comunicación; un 15.5%, en la Facultad de Ecología Humana y un 13.5%, en la Facultad de Administración[16].

Los reconocimientos recibidos por la UCG de variadas instituciones[17] así como el índice de empleabilidad de los alumnos graduados, que en 2009 alcanzó el 90%

[16] Información proporcionada por Secretaría General, mayo 2009.
[17] NOBIS, Municipio de Guayaquil, Fundación Leonidas Ortega, COPOL, COPEI, Universidad APEC, entre otras.

(Universidad Casa Grande, 2009), han contribuido a su posicionamiento positivo a nivel local[18]. Un estudio realizado por la misma UCG en 2004 sobre la satisfacción de empleadores con el trabajo de alumnos egresados señala que de ocho variables investigadas, el promedio otorgado a los graduados fue de 90,8 (rango entre 85 y 98)[19].

La UCG también ha sido acreedora a varios premios nacionales e internacionales, a través de la participación de los alumnos. Algunos de sus logros incluyen el único premio ecuatoriano en el Festival de Cannes (Francia); Cóndor de Oro, Gran Cóndor de Oro y Cóndor de Plata en eventos convocados por la Asociación Ecuatoriana de Agencias de Publicidad (2004, 2005, 2007, 2008 y 2009), premios en el Caracol de Plata en México (2006), entre muchos otros[20].

El Modelo Pedagógico utilizado en la UCG parecería ser uno de los factores determinantes de los logros definidos anteriormente, así por ejemplo, resultados de una encuesta aplicada por una de las tesistas en 2008[21] sobre una muestra de ex alumnos de las tres facultades de la promoción del año 2005, mostraron que el 85,71% de los ex alumnos escogería en "muy alta" o en "alta" medida la misma universidad si tuviera que cursar nuevamente sus estudios. En lo que respecta al Modelo Pedagógico *Aprender Haciendo*, el 85,70% opinó que éste favoreció en "muy alta" o "alta" medida su eficiencia profesional y su creatividad en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Es de importancia señalar, además, que el 90,47% de los ex alumnos opinó que el desarrollo del Método de Casos contribuyó en "muy

[18] Aún cuando no se cuenta con estudios formales sobre este posicionamiento, se hace referencia a esta Universidad en los medios de comunicación, eventos de carácter académico y sistema educativo, en general.
[19] Encuesta aplicada por Vicerrectorado en el 2004 a empleadores de 10 egresados durante un período de tres meses de prueba: capacidad de aprendizaje, relaciones interpersonales, disciplina y puntualidad, productividad y responsabilidad, creatividad, trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas.
[20] Información proporcionada por Coordinadora de Carrera, Facultad de Comunicación, 7 septiembre de 2009.
[21] Encuesta aplicada por Gilda Macías en 2008 a 21 ex alumnos de la promoción 2005 en el marco de la investigación "Medición del índice de satisfacción de empleadores sobre las competencias laborales de profesionales graduados en la Universidad en el año 2005, en base a indicadores de desempeño en las dimensiones cognitiva, interpersonal, intrapersonal y profesional".

alta" o "alta" medida a que pudiesen tener mayores conocimientos sobre su especialidad.

Otra investigación llevada a cabo por alumnos de pre grado de la Facultad de Comunicación "Mónica Herrera" de la Universidad Casa Grande para la obtención de su grado de Licenciatura, respecto a la preparación de los alumnos de la Universidad frente a las demandas del mercado laboral (Raad, Seminario y Vallarino, 2008), mostró que el 81% de los egresados consideró que la aplicación de la metodología de la universidad había sido "excelente" o "muy buena" para su desempeño laboral. En lo que respecta a la actividad Casos, el 92% de los ex alumnos opinó que ésta había sido "muy importante" o "importante" para su desempeño laboral. Según los egresados encuestados,

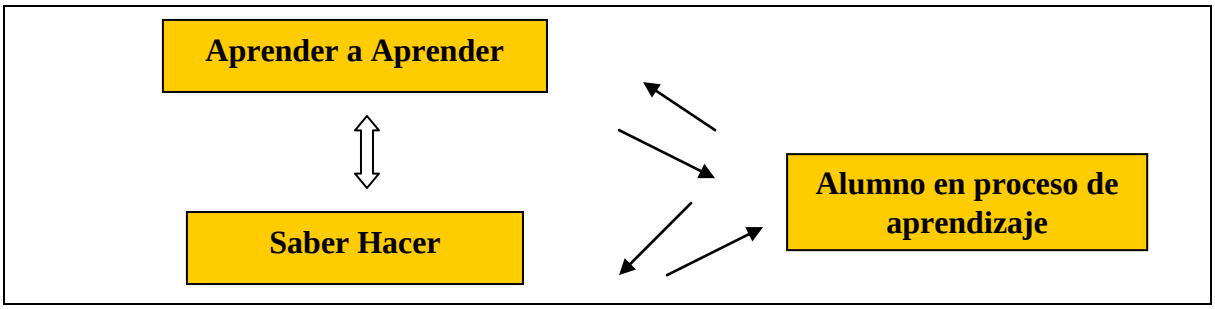
> *"hay una gran similitud con la vida real debido a que se vive el mismo nivel de presión (trabajo bajo presión), trabajo en grupo, conflictos, delegación de trabajo/responsabilidades, problemas que resolver, presentación a un jurado (cliente real)"* (Raad, Seminario y Vallarino, 2008,p. 112).

El Modelo Pedagógico *Aprender Haciendo* tiene como objetivo principal que los estudiantes

> *"vivan el proceso de generar una realidad en vez de que los docentes se la describan […]la metodología vivencial e interaccional de la Escuela, posibilita que los alumnos sean sujetos activos de su propio aprendizaje, siendo cada uno de ellos quien genera su propio cambio, involucrándose en ese cambio y logrando así un aprendizaje integral, entendiendo por integral un cambio de conocimientos, percepciones, sentimientos, expresiones, experiencias y comportamientos"* (Herrera, 1995, pp. 5-6).

Aprender a aprender y saber hacer, definidos desde la experiencia de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera (Cuadro 4), se fundamentan en que

> "*el conocimiento teórico y abstracto se inicia desde la experiencia práctica: la cotidianidad del flujo del saber accede y potencia el conocimiento teórico, adquiriendo sentido de referente vivo"* (Coppola, 2002, p.91).



***Cuadro 4*. Aprender Haciendo desde la experiencia de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera (Coppola, 2002, p.95).**

Aprender Haciendo es asumido en la Universidad Casa Grande desde una filosofía constructivista de la educación que ubica al aprendizaje de alumnos y docentes como un proceso en permanente construcción y destaca la experiencia directa de los alumnos como el elemento generador de un aprendizaje significativo (Herrera, 2008). Uno de los determinantes de los resultados que como UCG se persigue son la calidad y pertinencia en el aprendizaje de los alumnos, a partir de los procesos que la concretan en ambientes de aprendizaje que favorezcan desempeños auténticos.

La formación académica en la UCG, a través de *Aprender Haciendo,* es la suma de la combinación de experiencias prácticas estrechamente vinculadas a la reflexión en la acción, la teoría, y actividades de simulación de problemas o situaciones reales como "casos", "puertos", "proyectos", y “pasantías”. Estos espacios de aprendizaje pretenden no solo generar la adquisición de destrezas/prácticas y actitudes, para la resolución de problemas propios del entorno laboral por parte de los alumnos, sino facilitarles el re-conocimiento de su entorno a través de *actos tangibles* (Coppola, 2002, op.cit.). Uno de estos lugares para el aprendizaje es el desarrollo de un “Caso”, que es definido como un juego pedagógico, en el que se simula una

actividad lo más parecida al mundo profesional real[22]. El modelo pedagógico otorga así, al componente lúdico, un lugar esencial:

> *"Una universidad que no potencie los espacios para el juego, como un lenguaje de la creatividad, vivirá en constante conflicto con las generaciones […] ´digito-cibernéticas´"* (Coppola, 2002, op.cit, p.104).

El principio que fundamenta la actividad de Casos en la Universidad Casa Grande es descrito de la siguiente manera:

> *"Someter a los estudiantes a un tipo de experiencia lo más cercana posible a su realidad de trabajo de tal manera que tengan una comprensión de primera mano de alguna de las demandas que regularmente enfrentan en su profesión"* (Chiriboga, 2004, p.1).

Si bien el aprendizaje, desde una posición constructivista, es una construcción social de significado que se da en todo espacio de socialización, la tesis se concentrará en el aprendizaje que ocurre en la actividad de desarrollo de "Casos" en la UCG, en la cual docentes y alumnos interactúan y gestionan conjuntamente la enseñanza.

En el presente documento, las tesistas ubican el desarrollo del MPC en la UCG como un espacio que genera ambientes de aprendizaje, para que ocurran aprendizajes específicos, y como una oportunidad privilegiada de intervención pedagógica.

Las emociones en el desarrollo del Modelo Pedagógico de la UCG y particularmente del Método Pedagógico de Casos ocupan un lugar central ya que no se concibe el aprendizaje aislado del factor emocional sino más bien, como un proceso en el que confluyen mente, cuerpo y emociones (Herrera, 2008).

[22] La UCG cuenta con un Reglamento de Casos (ver Anexos).

El análisis documental realizado, la información recogida de las entrevistas y observaciones, y la propia experiencia de las tesistas sobre el tema, permite identificar varias fases en cuanto a selección, diseño, ejecución y evaluación de Casos, tanto desde la organización interna como de la participación de los alumnos, las que se describen en la tesis. Adicionalmente, la tesis explora los resultados del aprendizaje comprendidos como desempeños auténticos en los alumnos, desde la perspectiva de los propios alumnos, ex alumnos, directivos y docentes.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA.

3.1. Paradigmas educativos en el proceso de aprendizaje en la Educación Superior.

Desde la psicología, aprendizaje se define

> *"como cualquier cambio relativamente permanente en la conducta, o en el potencial de conducta, producido por la experiencia"* (Baron, 2003, p. 186).

La definición anterior se relaciona con la perspectiva conductista –dominante hasta finales del siglo XIX- para la que el aprendizaje se puede dar por condicionamiento clásico[23], condicionamiento operante[24] y por observación[25]. Según la teoría conductista, el aprendizaje es

> *"el proceso mediante el cual la experiencia genera un cambio permanente en el conocimiento o la conducta"* (Woolfolk, 2006, p.198).

El conductismo destaca la importancia de los estímulos ambientales sobre el aprendizaje y de las conductas observables como respuestas; es decir, que todo aprendizaje responde al esquema estímulo-respuesta. Si bien esta perspectiva aportó elementos para la comprensión del aprendizaje humano, el paradigma conductista aplicado a la educación se vio cuestionado desde el momento en que

> *"se reveló que la adquisición del conocimiento se da cuando el alumno entra en conflicto entre lo que percibe y lo que piensa [lo que produjo] grietas y […] verdaderos cambios en la práctica pedagógica y en el modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje"* (Boggino, 2004, p. 34).

Ciertamente, a finales de la Segunda Guerra Mundial[26], a través del surgimiento de investigaciones para comprender como las personas aprenden conceptos, piensan y resuelven problemas, surge la perspectiva cognoscitiva de la psicología que

[23] Aprendizaje a partir de un estímulo que se convierte en señal y genera otro estímulo.
[24] Aprendizaje de las consecuencias que genera una determinada conducta.
[25] Aprendizaje a partir de la observación de la conducta de otros y sus consecuencias.
[26] La Segunda Guerra Mundial tuvo lugar entre 1939 y 1945.

"considera la existencia de los procesos mentales, que éstos pueden estudiarse de manera científica y que todos los seres humanos son participantes activos en sus propios actos de cognición" (Ashcraft, 2002, citado por Woolfolk, 2006, op.cit., p. 236).

Estas dos corrientes psicológicas dan lugar a dos paradigmas educativos: el antiguo paradigma, basado en la perspectiva conductista, y el nuevo paradigma, afín a la perspectiva cognoscitiva, resumidos por las tesistas en el Cuadro 5:

Antiguo paradigma - Perspectiva conductista	**Nuevo paradigma - Perspectiva cognoscitiva**
Enfasis en el contenido.	Enfasis en aprender a aprender.
Aprender como producto: un objetivo.	Aprender como proceso: un viaje.
Se da prioridad a los resultados.	Se da prioridad a la imagen de sí mismo, como generadora de los resultados.
Insistencia en el mundo exterior.	Considera la experiencia interna como contexto del aprendizaje.
Confianza primordialmente en el "conocimiento libresco", teórico y abstracto.	Fuerte compensación del conocimiento teórico y abstracto con experimentos y experiencias tanto dentro como fuera de la clase.
Clases diseñadas de acuerdo con criterios de conveniencia y de eficacia.	Preocupación por el entorno del aprendizaje: comodidad física, autonomía e interacción.
El profesor imparte conocimiento; vía de dirección única.	El profesor es también un aprendiz, que aprende de sus alumnos.

***Cuadro 5*. Paradigmas Educativos desde las perspectivas conductista y cognoscitiva. (Ferguson, 1998, pp.332-334).**

Autores como Gutiérrez (2003), Sanjurjo (2003), Woolfalk (2006, op.cit.) categorizan los paradigmas educativos en base a diversos elementos. Gutiérrez (2003), por ejemplo, propone cinco paradigmas, según los fundamentos psicopedagógicos que sustentan el aprendizaje en el nivel de educación superior (ver Anexo 1):

1. Paradigma Conductista.
2. Paradigma Cognitivo.
3. Paradigma Socio-cultural.
4. Paradigma Humanista.
5. Paradigma Constructivista.

El paradigma constructivista[27] es definido por algunos autores como:

[27] "*Las perspectivas constructivistas están fundamentadas en las investigaciones de Piaget, Vygotski, psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Brunner, así como en la filosofía educativa de John Dewey*" (Woolfolk, A., 2006, p. 323).

> *"Una mirada filosófica sobre cómo llegamos a comprender o saber algo"* (Carretero, 2004, p.1).
>
> *"El constructivismo es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje que provienen de dos teorías básicas del desarrollo cognoscitivo (Piaget 1970, Vygotsky 1978). Como conjunto de concepciones nos proporciona una base sólida para entender que el aprendizaje ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de la escuela y de las aulas"* (Ordóñez, 2004, p.3).

En el desarrollo del presente estudio, las tesistas asumen el aprendizaje desde una filosofía constructivista, lo cual conlleva también efectuar lo que Porlan (citado por Garzón y Vivas, 1999) denomina *síntesis didáctica negociada*, que resulta de conjugar la perspectiva del profesor con la perspectiva del alumno. Esta concepción del aprendizaje permite visualizar: a) roles distintos del docente y del estudiante en el aprendizaje, b) necesidad de crear espacios o ambientes de aprendizaje que lo favorezcan, c) incluir estímulos o metas que se conviertan en una motivación para la participación del aprendiz, y d) enfocar su atención en la construcción de conocimientos (Savery y Duffy, 1996), para lo que también es necesario

> *"[…] concentrarnos […] en las formas como debemos relacionarnos […] entre nosotros, con otros participantes y con multitud de medios y herramientas en un proceso paulatino de comprensión en la acción. Nos ayuda a diseñar y a llevar a la práctica verdaderos ambientes de aprendizaje"* (Jaramillo et al, 2005, op.cit., p. 6).

Las nuevas relaciones del alumno con el profesor, con otros alumnos, con el contexto, con los contenidos instruccionales, y con los medios de información y comunicación, son parte de este ambiente de aprendizaje que brinda condiciones para la adquisición de desempeños auténticos:

> *"Un ambiente de aprendizaje auténtico es aquel en el que las demandas cognitivas, por ejemplo el tipo de pensamiento requerido, son consistentes con las demandas cognitivas del ambiente para el cual estamos preparando al estudiante (Honebein, et. al, 1993). Por lo tanto no queremos que el estudiante aprenda sobre historia sino que se relacione con la construcción o uso de la historia de la forma como lo haría un historiador o un buen ciudadano […] No queremos que el estudiante de ciencia memorice un libro de ciencia o ejecute un procedimiento científico tal como se lo dictan, sino que se relacione con el discurso científico y la solución de problemas"* (Savery y Duffy, 1996, op.cit.).

> *"El ambiente de aprendizaje no se refiere exclusivamente a los dos componentes personales mencionados (maestro y alumno) que si bien son los más relevantes, de manera aislada no son suficientes para que el aprendizaje ocurra; es necesaria la conjunción con otros factores, como el qué se va a enseñar y aprender (contenido), cómo hacerlo (metodología), con qué (recursos), para qué (propósitos), ¿qué utilidad tiene lo aprendido (transferencia)?, ¿cómo me voy a dar cuenta que el aprendizaje ocurrió? (evaluación), ¿estoy consciente de lo que he logrado y de lo que me falta por lograr? (metacognición)"* (Velásquez Navarro, 2008, pp. 14-15).

Estas nuevas relaciones en la educación también se enmarcan en un paradigma reflexivo, que al decir de Lipman (1997), implica el cuestionamiento a las prácticas educativas tradicionales para el desarrollo de un pensamiento complejo. Para Lipman (1997, op.cit.), existen en educación dos paradigmas opuestos: el paradigma estándar de la práctica normal y el paradigma reflexivo de la práctica crítica, cuyas características se recogen en el Cuadro 6.

Paradigma Estándar de la Práctica Normal	Paradigma Reflexivo
La educación consiste en la transmisión del conocimiento de aquellos que saben a aquellos que no saben.	La educación es el objetivo de la participación de una comunidad de indagación guiada por el profesor, entre cuyas metas están la pretensión de comprensión y de buen juicio.
El conocimiento es sobre el mundo y nuestro conocimiento sobre el mundo es preciso, inequívoco y no-misterioso.	Se anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo cuando nuestro conocimiento sobre él se les revela ambiguo, equívoco y misterioso.
El conocimiento se distribuye entre las disciplinas, las cuales no se sobreponen y, juntas, abarcan todo el mundo a conocer.	Las disciplinas en el interior de las cuales se generan procesos indagativos pueden yuxtaponerse entre ellas y además no son exhaustivas en relación con su respectiva área de conocimiento, que es problemática.
El profesor desempeña algún papel de tipo autoritario en el proceso educativo y éste espera que los estudiantes conozcan lo que él conoce.	El profesor adopta una posición de falibilidad (aquel que admite estar equivocado) más que de autoritarismo
Los estudiantes adquieren el conocimiento mediante la absorción de datos e información: una mente educada es una mente bien abarrotada.	Se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de las relaciones que existen en la materia bajo investigación.

Cuadro 6. **Paradigma Estándar de la Práctica Normal y Paradigma Reflexivo de la Práctica Crítica (Cuadro elaborado por las tesistas en base a Lipman, 1997, pp.55-56).**

De acuerdo a lo anterior y como bien señala Morin:

> *"El reto más importante para el conocimiento, la educación y el pensamiento es el conflicto entre los problemas globales, interdependientes y mundiales, por una parte, y nuestra forma de conocer cada vez más fragmentada, inconexa y compartimentada, por el otro"* (Morin, 2002, p.265) .

Para afrontar este reto, Morin (2002, op.cit.) insiste en que una reforma del pensamiento es indispensable para una reforma de la educación, que tenga presente las siguientes cuatro metas fundamentales: desarrollar un pensamiento sistémico, rescatar la vinculación del pensamiento científico con el pensamiento humanista, hacer conciencia de que somos ciudadanos de una nación y del mundo frente a la gigantesca dimensión del cosmos y orientar el aprendizaje del individuo en el torbellino de las relaciones humanas.

Desde todas estas reflexiones se concluye que el desarrollo de un pensamiento lineal causa-efecto no podría fundamentar la práctica docente universitaria en el siglo XXI.

3.2. El constructivismo: enfoque, características, principios pedagógicos y estrategias didácticas.

Algunas aproximaciones a las definiciones de aprendizaje, desde los principales representantes del constructivismo, incluyen las siguientes:

Para Vygotski, *"la enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana"* (Vygotski, 1982, p.242), ya que lo que se hace hoy en colaboración se podrá hacer mañana por sí mismo. Esta afirmación parte del concepto que hace el autor sobre la *Zona de Desarrollo Próximo -ZDP-* en la que se definen aquellas funciones que ya existen en los seres humanos, en una especie de estado embrionario, y que necesitan de la

mediación o apoyo de otros que ya han construido desarrollos más avanzados para resolver problemas complejos; es decir, de un andamiaje, para poder madurar. La ZDP sería la distancia que existe entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad individual para resolver un problema, y el nivel que se podría alcanzar con el apoyo o guía de otros con mayor experiencia (Carretero, 2004). Según Vygotski

> "*la instrucción sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituye ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo […]. Por eso la instrucción resulta verdaderamente fructífera cuando se lleva a cabo dentro de los límites del período que determina la zona de desarrollo próximo*" (Vygotski, 1982, op.cit., p.243).

De acuerdo a Ausubel

> "*la esencia del proceso de aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica (la tarea del aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo*" (Ausubel, 2002, p.122).

A partir de estas definiciones, se puede sostener que, según el constructivismo, el individuo no es sólo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas[28], sino una construcción propia que se va generando día a día como resultado de la interacción entre ambos; y que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano, construcción que la hace con los esquemas[29] que ya tiene, representaciones iniciales de la información con los que construyó su relación con el medio (Carretero, 2004, op.cit).

[28] Las tesistas conceptúan disposiciones internas como aquellos componentes relativos a la estructura psíquica del sujeto que aprende (personalidad, inteligencia, motivación, actitud, expectativas).

[29] Un **esquema** es una representación de un concepto o una situación concreta que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Desde el paradigma constructivista, para Gutiérrez (2003, op.cit.), los supuestos sobre el aprendizaje en el nivel de educación superior, son los siguientes:

- Se centra en el sujeto que aprende, quien, tanto en los aspectos cognitivos como socio afectivos, no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones o pulsiones internas.
- El conocimiento es una construcción del ser humano y no una fiel copia de la realidad.
- Las personas son sujetos activos que aprenden, inician y aprovechan experiencias, buscan información para resolver problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El conocimiento es resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber.

Para Ordóñez (2006a), a partir de teorías e investigaciones psicológicas de corte constructivista, se han originado cinco principios del aprendizaje que permiten caracterizar caminos concretos de cambio pedagógico. Estos son:

- El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado.
- Ocurre a partir de la experiencia directa, de modo que se demuestra y avanza al realizar desempeños que activen y hagan avanzar la verdadera comprensión.
- Sucede de manera diferente en cada individuo porque resulta significativo; es decir, verdaderamente relacionado con la comprensión, al conectarse con experiencias y conocimientos previos, adecuados o ingenuos.

- Se estimula y se produce naturalmente al poner las comprensiones individuales en interacción inteligente con las de otros.
- Se hace más significativo, más dirigido a la comprensión de lo real, cuando ocurre por medio de desempeños auténticos, relacionados con lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo.

Ordóñez señala que un currículo debe buscar los desempeños

> "*que mejor puedan constituirse tanto en medios como en objetos de aprendizaje en cada disciplina"* (Ordóñez, 2006b, p.8).

Las tesistas asumen que los conocimientos, habilidades o destrezas, y actitudes que se espera que los alumnos aprendan, son, sin duda, la finalidad del aprendizaje, es decir, desempeños auténticos. Dicho de otra forma y, como señalan Boix Mansilla y Gardner,

> "*los alumnos deberían usar el conocimiento para comprometerse en un repertorio de desempeños valorados por las sociedades en las que viven* [y] *remitirse a él para resolver problemas, crear productos, tomar decisiones y, finalmente, transformar el mundo que los rodea*" (Boix Mansilla y Gardner, 1999, p. 217).

Es decir, desempeños vinculados a la vida real y al ámbito de su disciplina profesional, lo que implica no solo conocer las condiciones del contexto en que tendrán que aplicar esos aprendizajes sino también enfrentar situaciones y problemas específicos de su ámbito laboral y darles respuestas oportunas y pertinentes.

Las tesistas, desde perspectivas complementarias, también consideran el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas, y actitudes, como las competencias necesarias para

> *"resolver de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo*" (Universidad de Deusto, 2007, op.cit., p.35).

En referencia al Modelo Pedagógico de Educación Superior basado en competencias, el Proyecto Tuning considera

> *"la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores"* (Universidad de Deusto, 2007, op.cit., p.36).

El proyecto refiere las siguientes competencias necesarias de desarrollar en los alumnos y la valoración otorgada por los actores del sistema educativo de América Latina (siendo 1 la más alta), según la investigación llevada a cabo en 18 países de América Latina, el año 2005, a través de 22.000 encuestas (ver Cuadro 7).

N.	Competencia	Académicos	Estudiantes	Empleadores	Graduados
1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	1	2	2	2
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2	1	1	1
3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	17	17	9	14
4	Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión.	3	3	3	4
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	9	11	10	17
6	Capacidad de comunicación oral y escrita.	8	9	13	13
7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	20	10	22	15
8	Habilidades en el uso de las tecnologías de información.	14	12	15	10
9	Capacidad de investigación.	4	6	7	6
10	Capacidad de aprender y actualizarse.	7	5	8	5
11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	15	19	18	18
12	Capacidad crítica y autocrítica.	12	14	18	19
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	21	20	21	20
14	Capacidad creativa.	10	13	14	16
15	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	5	4	5	3
16	Capacidad para tomar decisiones.	13	8	12	8
17	Capacidad de trabajo en equipo.	11	15	6	9
18	Habilidades interpersonales.	24	25	20	21
19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	23	22	17	21
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	26	27	26	27
21	Compromiso con su medio socio-cultural.	19	24	25	25
22	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	22	21	23	26
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	27	23	27	23
24	Habilidad para trabajar en forma autónoma.	25	25	24	24
25	Capacidad para formular y gestionar proyectos.	18	16	16	12
26	Compromiso ético.	6	7	4	7
27	Compromiso con la calidad.	16	18	11	11

Cuadro 7. **Importancia de Competencias en Educación Superior en América Latina. (Fuente: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007.**

En este trabajo, las tesistas describen cuáles de las competencias enumeradas en el Proyecto Tuning guardan relación con los aprendizajes de los alumnos a partir de la aplicación del Método Pedagógico de Casos en junio 2009 en la UCG, y cuáles competencias necesitarían fortalecerse en su formación profesional.

El desarrollo de las competencias profesionales, a más de la formación teórico-científica, debería ir ligado, según algunos autores, particularmente Donald Schön (1992, p.10) "*al arte de la reflexión en la acción*". Schön distingue dos formas de reflexionar: una, es la reflexión en la acción, que se da durante la ejecución de un fenómeno, hecho o situación[30]:

> *"Podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla […] nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo […] En medio de la acción inventé procedimientos para resolver el problema, descubrí posteriores sorpresas desagradables y realicé inventos de corrección subsiguientes […] Podríamos denominar este tipo de proceso "por ensayo y error", si bien los ensayos no se relacionan entre sí aleatoriamente; la reflexión sobre cada ensayo y sus resultados establece el paso al siguiente ensayo. Tal patrón de indagación se describe mejor como una secuencia de ´momentos´ en un proceso de reflexión en la acción"* (Schön, 1992, op.cit., pp. 36-37).

El segundo tipo de reflexión es la reflexión sobre la acción, que ocurre una vez el hecho concluido:

> *"Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante"* (Schön, 1992, op.cit., p.40).

La inserción de espacios de reflexión en la Educación Superior, como señala Schön, podría contribuir al fortalecimiento de las competencias que requieren desarrollar los profesionales en el siglo XXI.

[30] En la Sección "Conclusiones" se relacionará las formas de reflexionar que propone Schön con los resultados de la tesis.

Más allá de la crítica que hace Lipman a Bloom sobre el marco del funcionamiento cognitivo desde una aproximación más contextual que jerárquica (Lipman, 1997, op.cit.), las tesistas encuentran que una descripción detallada de lo que en esta tesis se entiende por conocimientos, habilidades o destrezas, y actitudes, guarda relación con las diferenciaciones que hace Bloom sobre las mismas:

> *"Al decir ´conocimiento´ estamos significando que el estudiante puede dar muestras de recordar, ya sea por evocación o por reconocimiento, alguna idea o fenómeno con los que se encontró en el curso de su experiencia educativa […] Definimos ´conocimiento´ como algo más que el recuerdo aproximado de la idea o el fenómeno tal como se lo enseñó al alumno por primera vez"* (Bloom, 1974, pp. 27-28).

Este tipo de conocimiento es distinto a lo que se asume como comprensión o "*saber realmente algo"* (Bloom, 1974, op. cit., p.28), que denota una aplicación en una nueva situación y que podría definirse como "habilidad" o como "capacidades y habilidades técnicas". Según Bloom:

> *"Su definición operativa más general [habilidades o capacidades] afirma que el individuo que las posee puede encontrar en su experiencia previa la información y las técnicas apropiadas para responder efectivamente al desafío de dificultades y circunstancias distintas, Esto requiere la capacidad de analizar o comprender la nueva situación, un trasfondo de conocimientos y métodos que será utilizado en el momento preciso, y también una cierta facilidad para discernir las relaciones apropiadas entre la experiencia previa y el problema actual"* (Bloom, 1974 op.cit., p.36).

En cuanto a las actitudes, las tesistas también adhieren a Bloom, en el sentido de que éstas corresponden a un dominio afectivo que se superpone al dominio cognoscitivo y su correspondiente taxonomía, tal como se ilustra en el Cuadro 8.

Para Bloom,

> *"[…] nos valemos de cambios en el dominio cognoscitivo para efectuar modificaciones en el afectivo; por ejemplo, proporcionamos información al estudiante con el propósito de cambiar sus actitudes. En otros casos, utilizamos una meta afectiva para que logre alcanzar una meta cognoscitiva; por ejemplo, desarrollamos su interés en ciertos materiales que debe conocer a fin de que pueda aprenderlos mejor"* (Bloom, 1974, op.cit., p.227).

DOMINIO COGNOSCITIVO	DOMINIO AFECTIVO
1. El continuo cognoscitivo comienza con el recuerdo y reconocimiento de conocimientos (1.0) por parte del estudiante.	1. El continuo afectivo comienza con la simple acción de recibir (1.0) estímulos y prestarles atención, pasivamente. Se extiende hasta alcanzar algún tipo de atención más activa.
2. Se extiende todo a lo largo de su comprensión del conocimiento (2.0).	2. Abarca su respuesta (2.0) a los estímulos, cuando se le pide, la respuesta por iniciativa propia y la obtención de gratificaciones en la acción de responder.
3. Es la habilidad para aplicar (3.0) el conocimiento que comprende.	3. Es la valorización (3.0) del fenómeno o actividad, de tal manera que su respuesta sea voluntaria y busque activamente los modos de responder.
4. Es su capacidad y habilidad para analizar (4.0) las situaciones que implican conocimientos, y su habilidad para sintetizarlos (5.0) en nuevas organizaciones.	4. Es su conceptualización (4.0) de cada uno de los valores a los cuales responde.
5. Es su capacidad de evaluación (6.0) del conocimiento, a fin de juzgar el valor de los materiales y métodos, según determinados propósitos.	5. En su organización (4.2.) de estos valores en sistemas y, finalmente, la organización del complejo de valores en un todo inclusivo, una caracterización (5.0) por parte del individuo.

Cuadro 8. **Relaciones entre las categorías taxonómicas de los dominios cognoscitivo y afectivo de Bloom (Bloom, 1974, p.223-224).**

La relación entre los ámbitos cognoscitivo y afectivo ha sido también estudiada por Antunez (2004) para quien estos dos dominios no se oponen y más bien conducen, en conjunto, a un aprendizaje efectivo. Ander Egg (2001) refuerza la importancia de articular estos dos elementos con la praxis, de manera de lograr una mirada integral de la experiencia educativa.

La dinámica que se produce entre estos dominios resulta interesante para explicar el rol de las emociones en el aprendizaje, a través del Método Pedagógico de Casos, que será desarrollado en el siguiente numeral.

3.3. Las emociones en el aprendizaje en la Educación Superior.

Las emociones podrían ser descritas, de acuerdo a Maturana y Bloch como

> *"distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante"* (Maturana y Bloch, 1996, p.29).

Para ambos investigadores, las emociones cobran existencia en las relaciones que tenemos con otros, aún cuando se manifiesten a través del cuerpo:

> *"Considero la emoción como un estado funcional dinámico de todo el organismo, que implica, a la vez cambios fisiológicos, expresivos y subjetivos"* **(**Maturana y Bloch, 1996, op.cit, p. 134).

En torno al aprendizaje individual y grupal en el marco de las relaciones humanas, merece especial mención la definición que hace Maturana sobre razón y emoción:

> *"Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta que todo sistema racional tiene un fundamento emocional" (*Maturana, 2002, p.14).

Esta definición de Maturana ayuda a comprender la interacción entre los dominios cognitivo y afectivo (Bloom, 1974, op.cit.) durante al aprendizaje, que se expresa claramente durante las fases de ejecución del Método Pedagógico de Casos, y que se analiza en la sección "Resultados".

La literatura escrita por Maturana (1990, 1996, 1997,1999) sobre la implicancia de las emociones en el desarrollo cognitivo es extensa y destaca lo siguiente:

1. Las emociones son disposiciones corporales dinámicas para acciones que especifican los dominios de acciones en que se mueven los organismos.
2. La conversación es entendida como un flujo de coordinación de acciones en el lenguaje, por lo cual ocurre como la operación de un grupo de observadores en el interior de un dominio ya establecido de consensualidad; la emoción define la acción.
3. Lo cognitivo es desde el comienzo una unidad entre el emocionar y el intelecto pero la emotividad es un recurso clave que tradicionalmente no es utilizado para la comprensión del fenómeno social.

4. Las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, por lo que cuando se hace algo con otro, se lo hace sin esfuerzo, por el placer de la compañía.
5. Las emociones no son buenas ni malas. La misma emoción puede vivirse con distintas acciones:

> *"lo que será distinto […] es la forma, el ritmo, el grado de tensión muscular, la expresión de la cara, la actitud del cuerpo*" (Maturana y Bloch, 1996, op.cit., p. 117).

6. Existen algunas emociones básicas que desvalorizamos o desconocemos: alegría (risa), tristeza (pena, llanto), enojo (ira, rabia, agresión), miedo (angustia, terror) y dos formas básicas de amor: el amor erótico y el amor ternura. Cuando una emoción cambia

> *"cambia nuestro razonar, y cambia nuestro ser y nuestro mundo"* (Maturana y Bloch, 1996, op.cit., p. 171).

Para Maturana,

> *"las emociones afectan la conducta inteligente. Concretamente, el miedo, la ambición, el enojo, la competitividad reducen la inteligencia humana. […] es decir, se trata de personas que afectadas por una emoción negativa restringen su mirada, su visión de las cosas. Tales emociones generan una negación del otro. La única emoción que amplía la conducta inteligente es el amor. El amor es aceptar al otro como otro, al aceptar la legitimidad del otro y sus circunstancias, uno ´ve´ al otro"* (Maturana, 2009, s/d).

En el marco de la afirmación de Maturana, Moreno plantea que las emociones están presentes en el aprendizaje, en tres aspectos:

> *"Encontramos, en primer lugar, el aprender a comprender y a valorar lo que nuestros afectos nos dicen de nuestra relación vital con cada una de las situaciones en las que nos encontramos. En segundo lugar está el referido a aprender cómo vivir y expresar sanamente los sentimientos en nuestras interacciones cotidianas con los demás. Y finalmente, pero no menos importante, el reconocer la presencia y la influencia de los sentimientos en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos"* (Moreno, 2009, s/d).

Desde las afirmaciones de Maturana y Moreno, se observa que las emociones influyen en el aprendizaje; sin embargo, comúnmente, en el sistema educativo sus actores no han sido formados para reconocerlas, sino más bien para desconocerlas

como un elemento intrínseco a la actividad humana en general, y al proceso de aprender, específicamente. Para Ogliastri,

> *"[…] la enseñanza efectiva significa controlar las emociones negativas en bien de una buena dinámica de clase"* (Ogliastri, 1993, p.43).

Todas las definiciones anteriores tienen especial relevancia en el análisis que las tesistas harán sobre las emociones que acompañan el desarrollo de la actividad Casos por parte de los alumnos.

3.4. Método Pedagógico de Casos.

Desde una filosofía constructivista de la educación, existen varios enfoques para generar desempeños auténticos en los alumnos, en el marco de ambientes de aprendizajes. El **Aprendizaje Basado en Problemas -ABP-**, implica la consideración de diferentes principios (Savery y Duffy, 1996, op.cit.), tales como anclar las actividades a problemas complejos, apoyar al aprendiz en la apropiación del problema, ubicar problemas desde los propios estudiantes y sus intereses, diseñar tareas o desempeños auténticos vinculados al campo laboral y diseñar ambientes de aprendizaje para esas tareas. Cuando se habla de ABP, lo más importante en relación a la definición del problema es que este sea genuino y que no tenga una respuesta determinada. Como menciona Davini,

> *"si un problema tiene soluciones listas, no es un problema"* (Davini, 2009, p.124).

Para Hernández, trabajar en el ABP,

> *"requiere la inmersión de los estudiantes en el problema, la identificación de conocimientos poseídos e ignorados sobre el problema, la definición y estructuración del problema, la reunión y distribución de la información sobre el problema, la generación de soluciones, la evaluación de las mejores soluciones y adopción de una y la realización de un informe final de la solución propuesta problema"* (Hernandez, s/f, p. 111).

El enfoque ABP se complementa con otras técnicas didácticas como el Método de Casos, el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Orientado a Proyectos-AOP que serán descritas más adelante desde su vinculación con el MPC de la UCG.

El Método de Casos como estrategia didáctica se desarrolló a principios del Siglo XX en la Universidad de Harvard, bajo el denominado "Harvard Case Method" (Heinz y Schiefelbein, 2009) inicialmente para estudios en las carreras de leyes y administración. Actualmente este método se ha extendido a nivel mundial para la formación en varias disciplinas, tales como práctica jurídica, económica, política, clínica, administrativa y técnica. Según Heinz y Schiefelbein (2009, op.cit), los estudios de casos son especialmente utilizados en la educación superior y en organizaciones de formación de profesionales prácticos, como gerentes. De acuerdo a Martínez Sánchez, el Estudio de Caso:

> *"Afronta el estudio de la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y de la toma de decisión que se requiere en la situación estudiada"(* Martínez Sánchez,1995, p.15).

El Método de Casos puede ser clasificado de diversas maneras, tal como se aprecia en el Cuadro 9:

Clasificación del Método de Casos	
Finalidad	▪ Método de investigación ▪ Estrategia didáctica
Perspectiva científico-metodológica	▪ Técnico positivista ▪ Interpretativa ▪ Crítica
Diseño de investigación	▪ Caso único ▪ Multicaso
Contenidos	▪ Crónicas ▪ Registro de hechos en un determinado espacio y tiempo ▪ Descripción de hechos en un determinado contexto ▪ Narración de sucesos que se producen en una determinada área, campo o población ▪ Biografías u autobiografías

Cuadro 9. **Clasificación del Método de Casos. (Cuadro elaborado por las tesistas a partir del documento de Martínez Sánchez, 1995).**

Ogliastri define el Caso como un método de discusión en clase:

> "*Un caso es la descripción de una situación real, que los estudiantes leen individualmente antes de clase, para su discusión y análisis en grupo bajo la moderación de un profesor*" (1993, op.cit., p.151).

Particularmente, en lo que respecta a las emociones durante el desarrollo de un caso, Ogliastri señala que,

> *"las discusiones de los casos están salpicadas por todo tipo de emociones: tensión, excitación, humor, descubrimiento, temor al fracaso, intimidación, algunas veces resentimiento y mucho más. Y estas emociones emanan tanto de los estudiantes como del instructor"* (1993, op.cit., p.44).

Según Martínez Sánchez (1995, op.cit.), el Método de Casos[31] como estrategia didáctica, considera tres modelos que se diferencian en función de los propósitos metodológicos:

1. Análisis de casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas.
2. Aplicación de principios y normas legales establecidas a casos particulares como ejercicio de selección de respuestas correctas.
3. Entrenamiento en la resolución de determinados problemas que exigen la atención de la singularidad y complejidad de contextos específicos.

Heinz y Schiefelbein (2009, op.cit.) enumeran algunas variantes en la aplicación del método, tales como: plan de aplicación, caso de dictamen, caso de información, método de papelero de correspondencia, método de determinación del problema, caso de solución de un problema y caso de investigación.

[31] El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2009) presenta un esquema en relación a los Modelos Metodológicos del estudio de Casos que puede ser consultado en el Anexo 2.

Para Davini (2009, op.cit.), el Método de Casos no es inductivo ni deductivo sino analógico, en el sentido de que se analizan nuevas situaciones a la luz de viejas soluciones y de nuevas alternativas. Para definir cuál es la mejor opción en el uso de los diversos Métodos de Casos, esta autora señala que se debe tener en cuenta el nivel de los alumnos así como las siguientes características: que sean situaciones realistas, que los alumnos cuenten con representaciones o esquemas sobre la situación, que el problema sea desafiante y requiera de su análisis, que se provea de información, se guíe con preguntas reflexivas y se apoye la síntesis de las explicaciones.

3.4.1. Método Pedagógico de Casos de la UCG.

Para explicar el Método Pedagógico de Casos de la UCG resulta interesante remitirse a algunas definiciones conceptuales de su origen que ya han sido tratadas en los numerales 2.2. "Información General de la Universidad Casa Grande y su Modelo Pedagógico *Aprender Haciendo*", y 3. "Revisión de la Literatura", que se amplían en esta sección.

Para Mónica Herrera, la educación es

> *"un proceso global en que todas las experiencias humanas son importantes y están conectadas"* (Herrera, 2008, op.cit., p.127).

Herrera se refiere así a la inter-relación entre los dominios cognitivo, afectivo, conativo (autodeterminación), sensorio-motriz y de los hechos. Esta definición de proceso es resaltada por un directivo de la UCG:

> *"Uno de los principios que a nosotros nos mueve y que te diría que es como lo central, es este proceso, primero hablar de un proceso, que el alumno vive un proceso en la Universidad y que es un proceso sistémico y abarcador, por lo tanto ´casos´ se viene a convertir en el mejor ejemplo o en la mejor forma de tangibilizar ese primer proceso, desde que te entregan el caso hasta que*

te presentaste, pasas por mucha experiencia y no sólo experiencias cognitivas sino que emociones, cosas de destreza, pero además tú te das cuenta que tienes que saber de todo para poder llevar tu caso a un buen término, o sea, no es que en un caso de publicidad yo deba sólo saber hacer una pieza publicitaria […] resulta que me tengo que dirigir a un grupo objetivo, ¡Ah!, pero además tengo que investigar, además tengo que hacer una buena redacción para que él entienda lo que yo quiero que entienda, entonces es abarcador, porque de alguna manera trata de englobar e incorporar todas las áreas que el alumno está viendo[32]*".*

Aprender Haciendo a través del MPC es visto por el equipo de la UCG como la alternativa más viable para integrar conocimientos, pero adicionalmente, esta premisa facilita la generación de una mirada crítica sobre lo que acontece a nuestro alrededor por parte de los alumnos:

"Lo veo así como aplicar conceptos por un lado; por otro lado también es tener una mirada crítica a todo lo que tú aprendes, es decir no sólo aceptar todo lo que un texto diga porque sí o todo lo que un profesor diga porque sí; […] enseñarte a cuestionar cosas, porque no nos forman desde el colegio con esa visión, sino que nos hacen muy pasivos […] esta cuestión de los casos es ponerles problemas que ellos puedan resolver. Y que ellos puedan resolver y saber que para todos, cualquier problema que tú tengas en tus manos tiene diversas miradas […] que las verdades pueden ser relativas, pueden haber diferentes puntos de vista sobre algo, o diferentes formas de solucionar algo, unos caminos son mejores, otros caminos no son tan buenos, pero en todo caso la gente tiene diversos puntos de vista. Y ellos tienen que escoger un punto de vista, el que ellos crean que es el mejor y saber defenderlo [33]*".*

La aplicación del MPC tiene también que ver con las vivencias iniciales de los alumnos. La Coordinadora de una nueva carrera, habla de aquello que diferencia a la UCG cuando utiliza el MPC:

"Por ejemplo, en cualquier escuela de arte dramático tú lanzas al actor después de un año, dos años, ya. Lo lanzas a actuar, nosotros al mes y medio lo lanzamos. El primer caso de ellos fue justamente hacer una investigación sobre un personaje y representar un personaje, claro que era una tarea de 10 minutos y no de media hora, y lo han hecho muy bien[…] Si yo agarro los 14 monólogos que nosotros hemos visto, si lo limpiara, si los discutiera un poquito más profundamente con ellos, si se hace un trabajo de revisión de lo que ellos han hecho, creo que resultaría para todos un trabajo muy, muy interesante […] o sea tú ves que ese cuerpo que se mueve necesita de mucho más ejercicio, pero se está moviendo[34]*".*

El "racional" tras los casos es presentado por la UCG en un documento (Chiriboga, 2004) que se distribuye a los docentes antes del inicio de la actividad. En éste se

[32] Entrevista Decano Académico, 18 de agosto de 2009.
[33] Entrevista Vicerrectora, 12 de junio de 2009.
[34] Entrevista a Coordinadora de Carrera, 16 de julio de 2009.

explica que la decisión sobre lo que se pide y el momento que se lo hace responde a ciertos supuestos sobre el aprendizaje, tales como los siguientes:

- Los casos no sirven solo para evaluar sino para generar nuevos saberes y destrezas que aún no se han aprendido.
- Concebir casos como ejercicio de aprendizaje se fundamenta en varias teorías de las ciencias cognitivas. Una de éstas es la de Piaget que enfatiza el lugar de la acción o experiencia para que ocurran aprendizajes profundos.
- Otra base teórica es provista por Brunner en cuanto a que la producción de saberes fundamentales sucede a través del descubrimiento individual.
- El método de casos también considera, de acuerdo a Vygotski, que la interacción social con maestros y compañeros gatilla nuevos conocimientos.

En la concepción del Método Pedagógico de Casos de la UCG, confluyen todas las técnicas didácticas enumeradas anteriormente (ABP, Aprendizaje Colaborativo, AOP) las que aportan elementos decisivos para lograr el desarrollo de desempeños auténticos. Por ejemplo, desde el **Aprendizaje Colaborativo**,

> *"podemos evaluar nuestras comprensiones y examinar las comprensiones de otros como un mecanismo de enriquecimiento, interconexión y expansión de nuestra comprensión sobre hechos o fenómenos particulares"* (Ordóñez, 2004, op.cit., p.2).

Estas comprensiones son logradas en Casos, cuando dos o más alumnos interactúan, intercambian y argumentan sus opiniones y puntos de vista, negocian significados, asumen roles que pueden variar constantemente, y comparten equitativamente las actividades para incrementar sus conocimientos (Barkley, 2007). Los estudiantes, a partir de la reflexión común, a más de aprender juntos, también se hacen responsables tanto del aprendizaje de sus compañeros como de su propio aprendizaje, desarrollan la capacidad de confiar en otras personas (sus

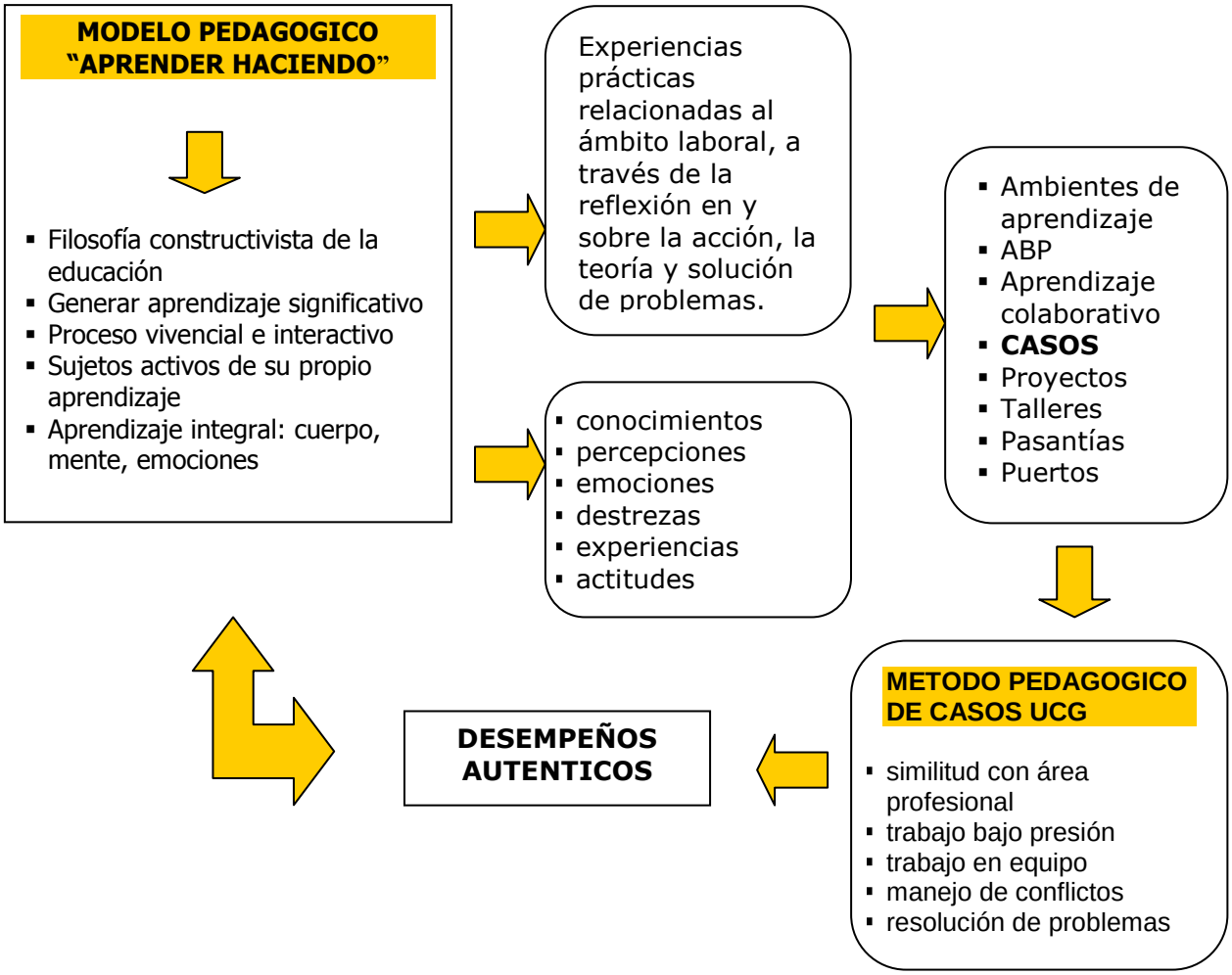
compañeros de grupo) superando situaciones de competencia. Barkley et al, definen el Aprendizaje Colaborativo como

> *"una actividad estructurada de aprendizaje que […] implica activamente a los estudiantes, […] los prepara para sus carreras profesionales, dándoles la oportunidad de aprender las competencias de trabajo en grupo […]. Ayuda a los estudiantes a apreciar múltiples perspectivas y a desarrollar competencias para abordar colaborativamente los problemas comunes de cara a una sociedad diversa; y compromete a todos los alumnos valorando la perspectiva que cada uno puede aportar desde su experiencia personal académica y vital"* (Barkley et al, 2007, p. 21).

Desde el **Aprendizaje Orientado a Proyectos,** los estudiantes trabajan en grupo, analizan y seleccionan alternativas, elaboran un plan de trabajo para el diseño y ejecución de un proyecto y su respectivo seguimiento y análisis de resultados (Davini, 2009, op.cit.). De igual manera, el AOP promueve el desarrollo de competencias humano/sociales, específicas y metodológicas (Tippelt y Lindemann, 2001). Para Davini, el AOP,

> *"además de ser una metodología útil para desarrollar conocimientos, integra sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en los alumnos el aprendizaje de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas (comunicación oral, escrita y gráfica), la elección de medios para el desarrollo del proyecto, el monitoreo y la evaluación de resultados* (Davini, 2009, op.cit., p. 131).

En el Cuadro 10, las tesistas presentan los principales elementos del Método Pedagógico de Casos de la UCG desde la revisión de la literatura y análisis documental sobre el tema.



***Cuadro 10*. Principales elementos del Método Pedagógico de Casos de la UCG.**

A partir de la aplicación de las técnicas cualitativas (entrevistas, observaciones y análisis documental), las tesistas exploraron los elementos que diferencian el Método Pedagógico de Casos UCG de otras estrategias didácticas aplicadas en la Educación Superior, los que son presentados en la sección 6. "Resultados".

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACION.

4.1. Objetivo General.

Conocer cómo ha operado el Método Pedagógico de Casos en las tres Facultades de la UCG, desde su origen[35], y cuáles son los principales resultados en el aprendizaje de los alumnos del primer semestre de 2009, desde la percepción de los propios alumnos, ex alumnos, docentes y directivos.

4.2. Objetivos específicos.

1. Describir las razones que llevaron a la UCG a transferir y aplicar el Método Pedagógico de Casos, las adaptaciones realizadas al modelo original de la Escuela de Comunicación "Mónica Herrera", y los elementos que pueden contribuir a su sostenibilidad y perfeccionamiento.
2. Identificar los principales fundamentos teóricos del Modelo Educativo y del Método Pedagógico de Casos de la UCG.
3. Describir el proceso de operación del Método Pedagógico de Casos desde la organización interna en las tres Facultades de la UCG en el semestre abril-septiembre 2009.
4. Describir el proceso de operación del Método Pedagógico de Casos desde la participación de los estudiantes en el semestre abril-septiembre 2009.
5. Explorar cuáles son los principales conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos por los alumnos, a partir de la aplicación del Método Pedagógico de Casos, desde la percepción y expectativas de los alumnos, ex alumnos, docentes y directivos de las tres Facultades de la UCG, y las emociones que acompañan este proceso.

[35] El MPC se aplica desde el inicio de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera, en 1992.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN.

Para indagar cómo opera el Método Pedagógico de Casos en el contexto del Modelo Pedagógico *Aprender Haciendo* y su impacto desde la propia perspectiva de los alumnos, docentes y directivos, participantes en la actividad "Casos" en junio de 2009, las tesistas aplicaron el "estudio de caso", definido por Yin como:

> *"Una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claros y en el que son usadas múltiples fuentes de evidencia"* (Yin, 1981a, 1981b citado por Yin, 1987, p. 23)[36].

En esta tesis se estudió un caso único, cuya unidad de análisis es el Método Pedagógico de Casos de la UCG (ver Matriz de Diseño de Investigación en Anexo 3), sin ser su finalidad la generalización de los resultados a obtener. El trabajo realizado es exploratorio, descriptivo, explicativo y retrospectivo; y comprende un diseño holístico, en tanto se analizó el Método Pedagógico de Casos, sus fases, actores y elementos en las tres Facultades de la UCG (Yin, 1987, op.cit.). Como señalan Yin (1987, op.cit.), Ander-Egg (2003) y Galeano (2007), en referencia a este método, se trata de un estudio global y riguroso en el que se prioriza lo particular sobre lo general, lo que lleva a una mejor comprensión sobre el tema en estudio. Siguiendo a Galeano, esta tesis se puede considerar también,

> *"[…] como un estudio de caso realizado bajo la modalidad de sistematización de experiencias [*ya que*] se centra en reconstruir una experiencia que el grupo o el investigador considera como significativa, y que supone la participación del grupo en su desarrollo"* (2007, op.cit., p.72).

Basándose en Yin (1987, op.cit.), las tesistas asumieron el "estudio de caso" como una estrategia de investigación, en el que se pueden aplicar técnicas y herramientas cualitativas y cuantitativas -estudio mixto o combinado- ya que como afirman Fielding y Fielding (1987) y Cea (2001), la combinación de métodos contribuye a

[36] Traducción libre, realizada por las tesistas del original en inglés.

asegurar la validez y confianza de los datos, y da lugar a la "triangulación metodológica" en la que según Fielding y Fielding,

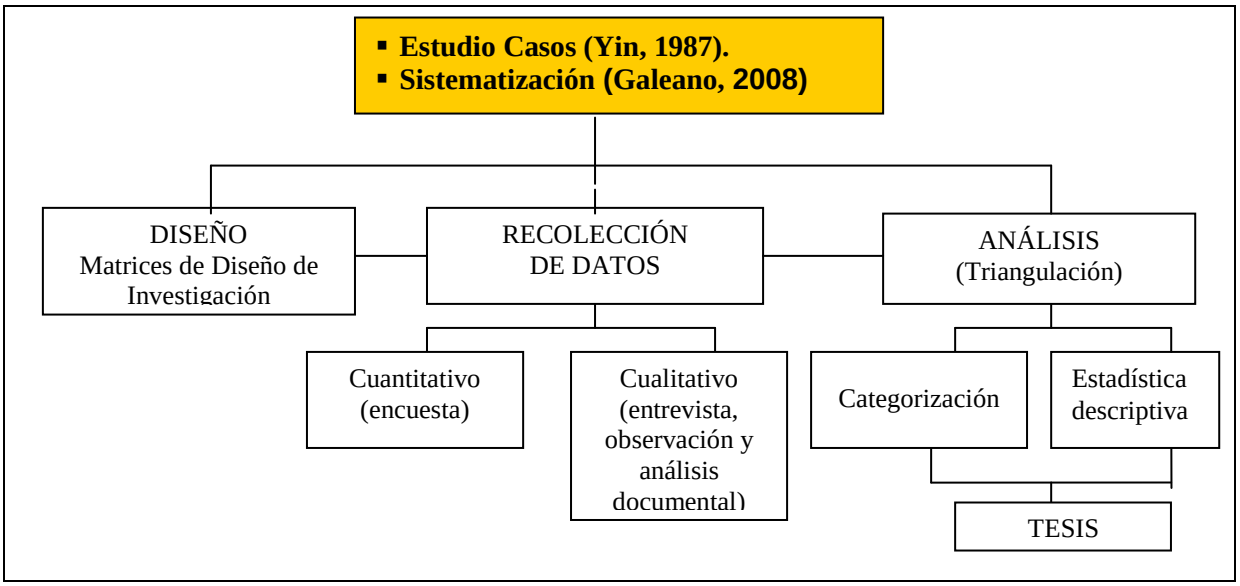
> *"el investigador toma un método y usa múltiples estrategias con miras a la fiabilidad"* (1987, op.cit., p. 25).

La estrategia **cualitativa** desarrollada en este estudio

> *"apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando la diversidad y particularidad"* (Galeano, 2007, op.cit, p.18).

La **cuantitativa**

> *"aborda dimensiones medibles, cuantificables"* y su *"análisis los investigadores lo realizan con distancia adecuada de los actores y escenarios"* (Galeano, 2007, op.cit., p.26).



***Cuadro 11*. Resumen de Metodología aplicada.**

En el Cuadro 12 se presenta un resumen de los instrumentos, técnicas, cronograma y muestra para la ejecución del presente estudio en relación a los objetivos específicos. El contenido del cuadro será analizado en detalle a lo largo de esta sección.

OBJETIVO ESPECIFICO	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	CRONOGRAMA	MUESTRA/FASE
1. Describir las razones que llevaron a la UCG a aplicar el Método Pedagógico de Casos, a transferir y aplicar el MPC, las adaptaciones realizadas al modelo original de la ECMH y los elementos que pueden contribuir a su sostenibilidad y perfeccionamiento. 2. Identificar los principales fundamentos teóricos del Modelo Educativo y del Método Pedagógico de Casos de la UCG.	Entrevista a Profundidad Guía de Entrevista	Junio 12, 2009	▪ Rectorado ▪ Vicerrectorado ▪ Decanato Académico
	Entrevista estructurada presencial y correo electrónico Guía de Entrevista	Junio 12 - Agosto 21, 2009	▪ Fundadora Ex – Decana Facultad Comunicación ▪ 3 Decanatos de Facultades ▪ 10 Coordinadores de Carreras ▪ 1 Secretaría General UCG ▪ 17 Docentes en rol de Revisores ▪ 16 Docentes en rol de Comisión Evaluadora.
	Análisis documental Guía de análisis documental	Mayo 15 – Octubre 31, 2009	▪ Documentos internos y externos UCG. ▪ Documentos UNESCO, CONUEP, CONESUP ▪ Documentos de casos ▪ Bibliografía sobre el tema
3. Describir el proceso de operación del Método Pedagógico de Casos desde la organización interna en las tres Facultades de la UCG en el semestre abril-septiembre 2009.	Entrevista a Profundidad Guía de Entrevista	Junio 12. 2009	▪ Decanato Académico
	Entrevista estructurada presencial y correo electrónico Guía de Entrevista	Junio 21 – Agosto 21, 2009	▪ Fundadora Ex – Decana Facultad Comunicación ▪ 3 Decanatos de Facultades ▪ 10 Coordinadores de Carreras ▪ 1 Secretaría General UCG ▪ 17 Docentes en rol de revisores ▪ 16 Docentes en rol de Comisión Evaluadora.
4. Describir el proceso de operación del Método Pedagógico de Casos desde la participación de los estudiantes en el semestre abril-septiembre 2009.	Observación no estructurada, no Participante Guía de Observación	Junio 1- 13, 2009	▪ 2 Observaciones en la Fase Entrega del *brief.*
		Junio 15-20, 2009	▪ 16 Observaciones en la Fase Revisores.
		Junio 15-20, 2009	▪ 4 Observaciones en la Fase Presentación investigación.
		Junio 10, 2009	▪ 1 Observación en Fase Elaboración del Documento

OBJETIVO ESPECIFICO	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	CRONOGRAMA	MUESTRA/FASE
		Junio 22-30, 2009	▪ 32 Observaciones en Fase Presentación Final.
		Junio 22-30, 2009	▪ 32 Observaciones en Fase Recepción de Comentarios.
5. Explorar cuáles son los principales conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos por los alumnos, a partir de la aplicación del Método Pedagógico de Casos, desde la percepción y expectativas de los alumnos, ex alumnos, docentes y directivos de las tres Facultades de la UCG, y las emociones que acompañan este proceso.	Encuesta Cuestionario	Julio 7, 2009	▪ Sondeo sobre emociones a 62 Estudiantes.
		Julio 21, 2009	▪ Pilotaje encuesta a 17 Estudiantes de Ecología Humana.
		Agosto 8-15, 2009	▪ 516 Estudiantes de tres Facultades.
		Agosto 8-15, 2009	▪ 20 Ex alumnos
	Entrevista estructurada presencial y correo electrónico Guía de Entrevista	Junio 12 - Agosto 21, 2009	▪ Fundadora Ex Decana, F. Comunicación. ▪ Secretaría General ▪ 3 Decanatos de Facultades ▪ 10 Coordinadores de Carreras ▪ 17 Docentes en rol de Revisores ▪ 16 Docentes en rol de Comisión Evaluadora

***Cuadro 12*. Resumen de Objetivos, Técnicas, Instrumentos, Cronograma y Muestra del Estudio de Casos.**

5.1. Muestra.

La investigación se realizó en las tres Facultades de la UCG: Comunicación; Ecología Humana, Educación y Desarrollo; y Administración y Ciencias Políticas, aplicando técnicas cualitativas (entrevistas y observaciones) y cuantitativas (encuestas: cuestionarios A, B y C).

Las **personas entrevistadas** fueron los directivos de la UCG (Rectora, Vicerrectora, Decano Académico, Secretario General), los Decanos de las tres Facultades (Comunicación, Ecología Humana y Administración y Ciencias

Políticas), 2 ex Decanas, 10 Coordinadores/as de Carreras, y 33 docentes en rol de Revisor y/o miembro de Comisión Evaluadora de Casos.

La selección de las personas a entrevistar, para el desarrollo de este estudio, correspondió a un muestreo por conveniencia y estratégico, en el que según Cea

> *"la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos acordes con los objetivos de la investigación"* (2001, op.cit., p.200).

Similar técnica de muestreo se aplicó para la selección de docentes en rol de Revisores y/o miembros de la Comisión Evaluadora de Casos.

El **análisis documental** fue trabajado a partir de fuentes primarias; es decir, aquellas que proporcionan información de primera mano, sugeridas y facilitadas por directivos de la UCG, y secundaria como bibliografía relacionada al tema de estudio, entre otros elementos[37].

Para conocer cómo participaron y experimentaron los alumnos las fases de ejecución del Método Pedagógico de Casos en el semestre abril-septiembre 2009, se realizaron 55 **observaciones** a grupos de alumnos de las tres Facultades y de todos los cuatro años de Carrera[38] (ver Cuadro 13):

La muestra de los grupos observados fue no probabilística y por conveniencia: grupos de las tres Facultades y de los cuatro cursos, considerados como "*sujetos ´típicos´[…] casos representativos*" (Hernández y otros, 2006, p. 262).

[37] Ver en Bibliografía documentos internos UCG y sobre el tema en estudio; y *briefs* de casos en Anexo 8.
[38] Las fases de ejecución observadas corresponden a aquellas desarrolladas en el campus: entrega de *brief*, revisores, primera presentación de los alumnos de la Facultad de Comunicación, presentación del Caso, recepción de comentarios de las Comisiones Evaluadoras.

Fase	Facultad	Observaciones
1. Entrega del *brief (documento sobre el Caso.)*	Comunicación	1
	Ecología Humana	1
	Sub- total	**2**
2. Consulta a Revisores.	Comunicación	6
	Ecología Humana	6
	Administración	4
	Sub- total	**16**
3. Primera Presentación de los alumnos (Investigación).	Comunicación	4
	Sub-total	**4**
4. Elaboración del documento por parte de los alumnos.[39]	Ecología Humana	1
	Sub-total	**1**
5. Presentación ante Comisión Evaluadora y 6. Recepción de Comentarios de la Comisión Evaluadora	Comunicación	11
	Ecología Humana	10
	Administración	11
	Sub-total	**32**
TOTAL		**55**

Cuadro 13. **Muestra de Observaciones por Fase y Facultad (Casos junio 2009).**

Para la aplicación de los cuestionarios, cuyo diseño se describe en la sección 5.3. "Instrumentos y Procedimientos", se trabajó con tres muestras no probabilísticas, por conveniencia y disponibilidad, en las que se incluyeron alumnos de las tres Facultades de primero a cuarto año de la UCG, inscritos en casos junio 2009 (hombres y mujeres, entre 17 y 45 años de edad), y ex alumnos (hombres y mujeres) graduados entre 1996 y 2007.

Muestra 1	Muestra 2		Muestra 3
62 alumnos	**Universo**	**Muestra**[40]	20 ex alumnos
	763[41]	516	
	F. Comunicación 483 (63%)	324	
	F. Ecología Humana 128 (18%)	92	
	F. Administración y Ciencias Políticas 142 (19%)	100	

Tabla 1. **Número de alumnos y ex alumnos al que se aplicó los Cuestionarios A, B y C.**

[39] La tesis solo contempla la descripción de las fases de Casos desarrolladas en el campus. Sin embargo, por coincidencia, las tesistas pudieron observar a un grupo de alumnos que se encontraba elaborando el documento en la Biblioteca de la UCG.

[40] Aplicando el "Sample size calculater" Raosoft, con un índice de error del 5% y 95% de nivel de confianza, la cantidad mínima recomendada fue 256. El número de cuestionarios aplicados fue superior a la cantidad recomendada.

[41] Fuente: Secretaría General, junio 2009.

Las siguientes actividades fueron realizadas con las diferentes muestras:

a) **Muestra 1**: identificación de las principales emociones que los alumnos experimentaron durante el desarrollo de cada una de las seis fases del proceso de Casos. Para ésto se aplicó el Cuestionario A a 62 alumnos de las tres Facultades en el campus universitario (Anexo 7A). Con los resultados obtenidos a partir de este sondeo se identificaron 12 emociones, entre las cuales se incluían cuatro de las seis emociones básicas mencionadas por Maturana y descritas por las tesistas en el numeral 3.3. “Las emociones en el aprendizaje en la Educación Superior” (alegría, tristeza, enojo, miedo). Las 12 emociones fueron las que se listaron en los cuestionarios que se aplicaron a la muestra de 516 alumnos (Anexo 7B) y a 20 ex alumnos (Anexo 7C).
b) **Muestra 2:** exploración de los principales aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes), a partir de la aplicación del Método Pedagógico de Casos, desde la percepción de los alumnos, ex alumnos de las tres Facultades de la UCG, y las emociones que acompañan este proceso. Se aplicó el Cuestionario B a 516 estudiantes, cantidad que representó el 68% del Universo[42].
c) **Muestra 3:** exploración de los principales aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes), a partir de la aplicación del Método Pedagógico de Casos, desde la percepción de los ex alumnos de las tres Facultades de la UCG, y las emociones que acompañaron este proceso cuando participaron en Casos. Se utilizó la base de datos de Vicerrectorado que contiene 487 registros, de los cuales solo respondió el 4% de este grupo (20 personas/encuestas-Cuestionario C).

[42] Inicialmente las tesistas se habían propuesto aplicar el cuestionario al Universo de estudiantes de la UCG.

5.2. Variables de estudio.

En el Cuadro 14 se presentan la conceptualización y operacionalización de las variables de estudio y su correspondiente indicador:

Variable	Conceptualización	Operacionalización	Indicador	Item
Aprendizaje	Proceso individual en construcción permanente que se da a partir de la experiencia directa de los alumnos a partir de Casos.	- Conocimientos - Destrezas o habilidades - Actitudes	Nivel en que la actividad Casos contribuyó a generar Conocimientos, Destrezas o Habilidades y Actitudes 0 = no aplica 1 = ninguna 2 = poca 3 = mediana 4 = alta 5 = muy alta Indice de Aprendizaje: - Mínimo 0 - Máximo 150	Cuestionario B Sección II, III y IV -10 items sobre conocimientos -10 items sobre destrezas o habilidades -10 items sobre actitudes
Emociones	*"distintas disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante" (*Maturana y Bloch, 1996, p 29*).*	Alegría Cansancio Confusión Curiosidad Estrés/ansiedad/nervios Frustración Ira/coraje/enojo Miedo Preocupación Satisfacción Seguridad Tranquilidad Otras	Intensidad 0 = no aplica 1 = ninguna 2 = poca 3 = mediana 4 = alta 5 = muy alta	Cuestionario B Sección V Emociones en las 6 fases de Casos: 1.Entrega de *brief.* 2.Consulta a Revisores 3.Primera Presentación (Investigación) 4.Elaboración del documento 5.Presentación ante Comisión Evaluadora 6.Recepción de comentarios de Comisión Evaluadora

***Cuadro 14*. Conceptualización y operacionalización de las variables de estudio.**

5.3. Instrumentos y procedimientos.

5.3.1. Entrevista.

Se aplicaron entrevistas a profundidad, no estructurada y estructurada, considerando que

> *"la tarea fundamental del investigador es entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como, comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos"* (Hernández et al, 2006, p. 8).

Las entrevistas realizadas fueron: individuales y grupales, tanto presenciales como vía correo electrónico y fueron grabadas y transcritas para su análisis (ver Anexo 4).

5.3.2. Análisis Documental.

Para Ander-Egg (2003, op.cit) la revisión documental consiste en la lectura de la documentación relacionada con el tema a investigar. Las tesistas realizaron una revisión documental sobre el Método Pedagógico de Casos (documentos internos y externos a la UCG) y sobre todos los *briefs* de Casos 2009. Se registraron las ideas más importantes para responder las preguntas de investigación (ver Anexo 5).

5.3.3. Observación no Estructurada, no Participante.

Esta técnica se aplicó, previa la elaboración de una guía de observación (ver Anexo 6) para registrar la participación de los estudiantes en las distintas fases de operación del MPC, porque permite

> *"adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo"* (Hernández et al, 2006, p. 587).

Una vez realizadas las observaciones, se elaboraron los informes correspondientes que fueron utilizados para el análisis de resultados.

5.3.4. Encuesta.

En la revisión documental desarrollada para determinar la existencia de cuestionarios estandarizados que exploraran la percepción de estudiantes de educación superior en relación a los aprendizajes y emociones experimentadas a partir de la aplicación de métodos pedagógicos, las tesistas no encontraron referencias locales. Esta situación llevó al diseño del cuestionario aplicado en este estudio, que fue auto-administrado, en grupo, con el fin de

> *"requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos"* (Sabino, 2007, p.108).

- **Diseño.**

Cuestionario A (ver Anexo 7A)

En las entrevistas realizadas a las autoridades de la UCG (Rectora, Vicerrectora, Decano Académico, Decanos de Facultades y Coordinadores de Carreras), éstas coincidieron en que el MPC –en sus 6 fases- es una actividad en la que los alumnos experimentan diversas emociones. Para identificar qué emociones vivencian los estudiantes en las 6 fases de Casos, las tesistas diseñaron un cuestionario con preguntas abiertas.

Cuestionario B (ver Anexo 7B)

Se procedió a la revisión de documentos internos sobre casos de la UCG (*briefs,* normativa, reglamento, etc.) y bibliografía pertinente. El cuestionario constó de cinco (5) secciones e incluyó preguntas abiertas y cerradas. En la Sección I, se

recogieron datos demográficos como edad, sexo, Facultad, curso, etc., para la caracterización de la unidad de observación.

En las secciones II, III, IV se valoró la medida en que Casos contribuyó al desarrollo de los siguientes factores: conocimientos, habilidades o destrezas, y actitudes desde la percepción de los alumnos. Estas secciones II, III y IV contenían 10 indicadores por factor, los que podían ser calificados con 5 valores escalares ordinales y sumativos (no aplica (0), ninguno (1), poco (2), mediana (3), alta (4) y muy alta (5), en base al

> "[…] *´formato escalar´ de la Escala de Likert,* [por ser el] *más utilizado cuando se desea preguntar varias cuestiones que comparten las mismas opciones de respuesta. En estos casos se confecciona una matriz de ítems (o aseveraciones). A los encuestados se les pide que respondan a cada afirmación, escogiendo la categoría de respuesta que más represente su opinión. No precisa la prueba de jueces* " (Cea, 2001, op.cit., p. 271).

Los indicadores por factor fueron elaborados por las tesistas considerando los siguientes insumos: taxonomía de Bloom, entrevistas a directivos, taller de Casos UCG[43] y conocimientos y experiencias individuales de las autoras del estudio.

El **"Indice de Aprendizaje**" fue elaborado considerando el máximo puntaje (5 puntos) que los alumnos podían asignar a cada uno de los 30 indicadores contenidos en el "cuestionario para alumnos", bajo los factores "conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes", dando un total de 150 puntos. Este Indice de Aprendizaje también se trabajó para cada uno de los factores (10 indicadores por factor, lo que equivale a 50 puntos). La construcción del Indice con estos indicadores se basa en que éstos poseen "*validez lógica*[44] *y unidimensionalidad"*

[43] El taller de Casos para docentes fue facilitado por la Lcda. Tina Zerega el 30 de mayo de 2009 en la UCG, previo al inicio de la actividad Casos.

[44] La validez lógica o aparente está dada por los reactivos del indicador, éstos deben hacer patente que indican la variable y la unidimensionalidad consiste en que la medición compuesta representa una sola dimensión, en este caso "aprendizaje".

(Babbie, 2002, p. 148). Una vez obtenidos los puntajes totales, se estableció la siguiente escala que refleja los diferentes grados de aprendizajes:

Puntaje	Grado de aprendizaje
0-30	Ninguno
31-60	Poco
61-90	Mediano
91-120	Alto
Mayor de 120	Muy alto

Tabla 2. **Escala de medida del Indice de Aprendizaje.**

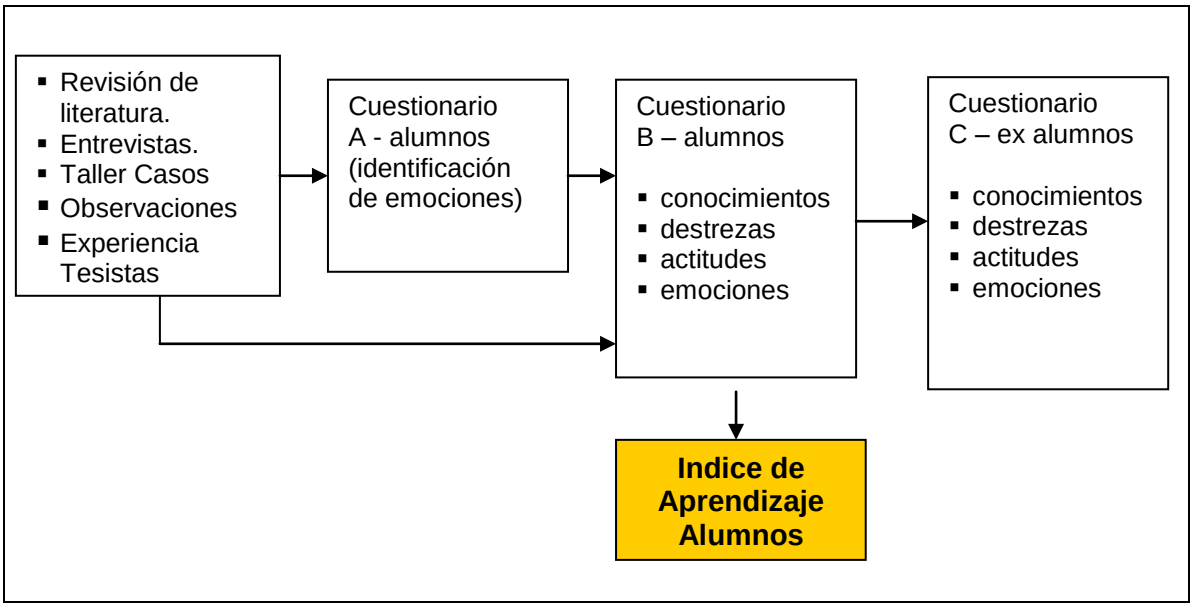
En la sección V se valoró la intensidad de las emociones vivenciadas desde la percepción de los alumnos, las que podrían ser calificadas con 5 valores escalares ordinales: no aplica (0), ninguna (1), poco (2), mediana (3), alta (4) y muy alta (5), lo que permitió identificar las principales emociones por fase e intensidad.

Cuestionario C (ver Anexo 7C)

Para conocer la percepción de los ex alumnos graduados en la UCG respecto a los aprendizajes y emociones que recordaban haber experimentado en el desarrollo de Casos, cuando fueron alumnos, y como perciben Casos desde su posición de graduados y de profesionales se elaboró el Cuestionario C. Este cuestionario tuvo 5 secciones y preguntas abiertas y cerradas, y se aplicó vía correo electrónico.

- **Aplicación del Cuestionario B.**

La aplicación del cuestionario fue anónima, autoadministrada y en grupo, seis semanas después de finalizada la actividad de Casos. Se contó con la colaboración de los Decanos de las tres Facultades, los Coordinadores de Carreras y docentes, ya que la encuesta fue aplicada en las dos semanas de exámenes de fin de semestre.



***Cuadro 15*. Proceso de diseño de Cuestionarios aplicados a alumnos y ex alumnos.**

5.4. Análisis de datos.

Tomando en cuenta que

> *"las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos"* (Galeano, 2008, op.cit, p. 38),

las tesistas definieron, para el análisis de datos obtenidos con la aplicación de técnicas cualitativas, categorías de análisis en correspondencia con las dimensiones, subdimensiones y variables formulados en las matrices de diseño de la investigación (Anexo 3).

Como estrategia para el análisis de datos, se aplicaron cuatro tipos de triangulación: datos, investigadores, teorías y metodológica, que de acuerdo con Fielding y Fielding es más que comparar o tener varias ideas o versiones sobre un hecho, en tanto

> *"la triangulación lleva al investigador a un marco mental para revisar su propio material críticamente, para probarlo, para identificar sus debilidades, para identificar dónde debe hacer algo diferente*[45]*"* (Fielding y Fielding,1987, op.cit., p.24).

[45] Traducción libre, realizada por las tesistas del original en inglés.

Las tesistas realizaron el análisis cuantitativo de frecuencias de todos los items del cuestionario "*para conocer la importancia de cada valor […] en el conjunto de la muestra"* (Cea, 2001, op.cit., p. 321). Las tesistas utilizaron procedimientos de estadística descriptiva tales como medidas de tendencia central (media, mediana y moda) que

> *"describen cómo se agrupan los atributos de una variable alrededor de un ´valor típico´ de la distribución"* (Cea, 2001, op.cit., p. 328).

La representación gráfica de las frecuencias y/o porcentajes de los items se realizó utilizando histogramas, diagramas de barras y líneas. También se utilizaron gráficos tridimensionales para representar el comportamiento entre los factores conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes, y emociones, por Facultad y curso.

Los principales conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes adquiridos, así como las emociones experimentadas por los alumnos y ex alumnos, según la Facultad y año, se ilustraron en cuadros de doble entrada.

6. RESULTADOS.

6.1. Características demográficas de las muestras[46].

La caracterización de las muestras descritas en la sección Metodología, a las que se aplicó las técnicas cualitativas (entrevistas, observaciones no participantes) y cuantitativas (cuestionarios), se detalla a continuación:

- **Directivos**[47]

Los directivos (Rectorado, Vicerrectorado, Decanatos, Coordinaciones de Carreras) son profesionales que laboran en la UCG entre 7 meses y 15 años. El 66% cuenta con títulos de tercer nivel; el 30% con maestrías; y el 4% con doctorado. La mayor parte de los integrantes son profesionales en Comunicación Social (34%), seguidos por Administración (15%), Economía/Finanzas (15%), Educación/Educación Especial (15%), Psicología (9%), y otros (11%).

- **Docentes en rol de Revisores y Comisión Evaluadora**

De las entrevistas llevadas a cabo a una muestra de 16 docentes en rol de Revisores, durante Casos 2009, se desprende que estos profesionales ingresaron a la UCG entre 1994 y 2008 y se han desempeñado como tales entre 1 y 30 ocasiones, pero además han sido miembros de Comisiones Evaluadoras entre 2 y 10 Casos. De la muestra de 17 docentes entrevistados, miembros de las Comisiones Evaluadoras, se concluye que éstos se vincularon a la UCG entre los años 1995 y 2009; y que han participado en Casos entre 1 y 30 veces.

[46] Para Hernández, Fernández y Batista (2006), la sección "Resultados" incluye la caracterización de las muestras y el análisis de confiabilidad de los instrumentos.
[47] Información resumida por las tesistas en base a partir de datos proporcionados por Asistente de Rectorado, enero 3, 2008.

- **Alumnos**

Los alumnos registrados en Casos en el semestre Abril-Septiembre 2009 en las tres Facultades de la UCG fueron 763[48]. De éstos:

- 62, valor equivalente al 8,13% del universo, respondió al cuestionario A (sondeo de emociones). De esta muestra no se diferenció edad, sexo, curso y Facultad, ya que el objetivo era identificar en forma anónima las emociones generadas en las seis fases de Casos.

- 516, cifra equivalente al 68% del universo, respondió al cuestionario B (valoración de conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes y emociones). De este grupo, el 62% estudia en la Facultad de Comunicación Mónica Herrera, el 20%, en la Facultad de Administración y Ciencias Políticas y el 18%, en la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo. Del total del grupo, 64% es femenino y el 35% masculino. El 1% no respondió esta pregunta.

La edad de los estudiantes varía entre 17 años (mínima) y 45 (máxima). El promedio de edad es 20 años y la moda, 19 años. En términos de edad, el 73% de alumnos tiene menos de 20 años, el 24% tiene entre 20 y 25 años. Los menores porcentajes se registran en los grupos entre 31 á 35 años y mayor de 35. El más alto porcentaje (43%) de alumnos encuestados está en primer año, el 32%, en segundo, el 16% en tercero y el 9% en cuarto. En Comunicación se concentra el más alto porcentaje (66%) de alumnos menores de 20 años y de 20 á 25 años, similar situación, con porcentajes menores se da en la Facultad de Administración. En la Facultad de Ecología encontramos el 100% de los alumnos mayores de 31 años.

[48]Dato proporcionado por Secretaría General de la UCG vía Internet, el 17 de Julio de 2009.

- **Ex alumnos**

El cuestionario C fue respondido por 20 alumnos graduados (21% hombres y 79% mujeres) entre 1996 y 2007 en las tres Facultades, nueve de éstos han sido o son profesores de la UCG.

6.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados.

- **Guías de Entrevistas y Guías de Observación**

Las tesistas diseñaron las Guías de Entrevistas (Anexo 4) y de Observación (Anexo 6), en base a los objetivos del estudio y sus correspondientes unidades de análisis, variables e indicadores (Anexo 3), lo que les otorga validez por contenido y construcción.

- **Cuestionarios A, B y C**

La validez de estos instrumentos está dada por su contenido y construcción, en tanto corresponde a los objetivos de investigación, variables e indicadores establecidos en las matrices de diseño de la investigación (Anexo 3).

- Pilotaje o prueba previa del Cuestionario B

El cuestionario B fue aplicado a un grupo de 17 alumnas de la Facultad de Ecología Humana, para determinar si la redacción de los items era clara, si carecían de ambigüedad y para tomar el tiempo de respuesta. Como resultado del pilotaje, se estableció como tiempo de respuesta del cuestionario 10 minutos y no se presentaron dificultades para su aplicación.

Una vez realizada la prueba previa, se tabularon los datos y se procedió a calcular la consistencia interna del cuestionario para alumnos, aplicando el Alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.951, lo que representa que el instrumento tiene un elevado nivel de confiabilidad. Previo al análisis de los resultados, las tesistas realizaron la depuración de datos, a través del análisis de frecuencias de cada una de las categorías del cuestionario aplicado a los alumnos.

- Depuración de datos del Cuestionario B

En la etapa de procesamiento y análisis, se depuraron los datos para identificar errores en su recolección, es decir cuestionarios con respuestas incompletas. Luego se hizo el análisis de frecuencias de todos los indicadores del cuestionario para identificar errores en el ingreso de los datos y proceder a su corrección o su eliminación. Las tesistas decidieron eliminar los cuestionarios con respuestas incompletas. Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS, versión 15.0.

De los 516 cuestionarios aplicados, 10 alumnos de la Facultad de Comunicación no respondieron los ítems de "conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes", y 1 de la Facultad de Administración marcó "uno" en todos los ítems del cuestionario (conocimientos, destrezas habilidades y emociones en todas las fases). Los 11 casos referidos se consideran perdidos; por el tamaño de la muestra, esta situación no altera la significancia de los datos.

FACULTAD	POBLACION	CUESTIONARIOS APLICADOS	DATOS PERDIDOS	DATOS VALIDOS
Comunicación	483 (63%)	324 (63%)	10 (91%)	314 (62%)
Ecología Humana	128 (18%)	92 (18%)	0	92 (18%)
Administración	142 (19%)	100 (19%)	1 (9%)	99 (20%)
TOTAL	**763 (100%)**	**516 (100%)**	**100%**	**505 (100%)**

***Tabla 3*. Alumnos encuestados por Facultad.**

6.3. Resultados en función de los Objetivos de Investigación.

6.3.1. Modelo Educativo y Modelo Pedagógico de la UCG que sustentan el Método Pedagógico de Casos.

6.3.1.1. Origen y transferencia del MPC a la UCG.

Desde el punto de vista cronológico, el importante emprendimiento que significó la apertura de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera en Guayaquil en el año 1992, como primera extensión de la Escuela que llevaba el mismo nombre en Santiago de Chile, se comienza a gestar aproximadamente dos años antes. Esto se da con ocasión de la visita de Marcia Gilbert de Babra [la Rectora] a dicha Escuela en Santiago de Chile, acompañando a su hija, Jimena Babra, quien postularía y luego sería aceptada como estudiante en la ECMH en esa ciudad[49].

Mónica Herrera era una destacada educadora chilena, con formación en Comunicación Social y experiencia en el mundo publicitario y, en los años 80, había fundado el "Instituto Profesional Escuela de Comunicación", que posteriormente llevó su nombre en Santiago de Chile. Además de Consultora internacional, ella tenía ya una amplia experiencia docente en materias relacionadas a la Comunicación Persuasiva en varias prestigiosas universidades chilenas[50].

En Chile, en los 90´s, se da un intercambio muy interesante de ideas entre esta educadora chilena y la educadora Marcia Gilbert de Babra, que resulta en la propuesta de Mónica Herrera, de que Gilbert considere la posibilidad de abrir una Escuela de sus características en la ciudad de Guayaquil.

[49] Entrevista a Rectora, septiembre 10 de 2009.
[50] Según la Introducción de la tesis doctoral de Mónica Herrera, en el año 2000 el Instituto, denominado por padres y alumnos "Escuela de Comunicación Mónica Herrera" se integra a la Universidad Mayor . (Ver Herrera, 2008, op.cit.).

Para la educadora chilena, el programa académico y el currículum, en particular, debía expresar una nueva visión sobre la enseñanza superior respecto a la formación universitaria tradicional. Su definición de proyecto educativo incluía talleres interactivos de clases, actividades experienciales varias, tales como mini casos, emergencias, casos, paneles y juegos de simulación pedagógica que se denominan Puerto Naranja y Puerto Limón:

> *"Aprendamos a través de las experiencias, de las vivencias de hacer y descubriendo nosotros los por qué y para qué de ese hacer"* (Herrera, 2008, op.cit., p. 126).

Su propuesta incorporaba lo más avanzado de la pedagogía universitaria, así como experiencias reales del mundo de la comunicación, lo que despertó el interés de la educadora Marcia Gilbert de Babra, quien tenía una importante vinculación docente y directiva en la Universidad de Guayaquil. No obstante de la evaluación positiva que Marcia Gilbert realizó de la Escuela y su propuesta metodológica del *Aprender Haciendo* -tanto es así que su hija cursó estudios en ella-, por su natural prudencia y por autodefinirse como más orientada a otras actividades educativas y sociales, dirigidas a poblaciones en situación de alto riesgo, no aceptó en primera instancia la propuesta de Mónica Herrera y habrían de transcurrir dos años para que la idea finalmente se concretara en Guayaquil, Ecuador[51].

Los puntos de encuentro entre la educadora Mónica Herrera, de Chile, y de Marcia Gilbert de Babra, de Ecuador, se fueron dando gradualmente con ocasión de las visitas a su hija en Santiago de Chile. En efecto, las dudas se iban despejando y fueron surgiendo puntos de interés común, como el caso de la comunicación orientada al aspecto social, en relación a la cual Herrera tenía experiencia (y a la que la Escuela en Chile le daba mucha importancia) y ámbito en el que Gilbert

[51] Entrevista a Vicerrectora UCG, 12 de junio de 2009.

había incursionado exitosamente cuando fue Directora en los años 80 del Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), con un programa de gran impacto nacional que se denominó PREMI. A través de este programa se realizaron campañas masivas de comunicación para mejorar la sobrevivencia infantil, aplicando cuatro estrategias que fueron recomendadas por UNICEF. Esta campaña, que luego recibió premios internacionales, fue también asesorada por organismos de primera línea en marketing social, auspiciados por la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de América[52].

Se avanzó de esta manera en la concreción de una trascendente alianza estratégica, para lo cual, Gilbert, en Guayaquil, buscó destacados promotores provenientes del sector educativo y asimismo, del mundo de la comunicación y de la publicidad.

Resulta interesante leer un extracto del testimonio de Escritura del Acuerdo de Cooperación entre las Escuelas, que posteriormente formaron la red de ECMH en América Latina, que reza así:

> *"En el año mil novecientos noventa y uno doña Marcia Leonor Gilbert Baquerizo y Lucila Mónica Herrera Cerda acordaron abrir una extensión de la Escuela de Comunicación en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, para satisfacer la demanda interna de una juventud que solía viajar fuera del país buscando nuevas oportunidades de estudios superiores, especialmente en el área de comunicación. La Escuela así fundada inició sus actividades académicas en mayo de 1992. Prontamente se dio a conocer en este ámbito de la comunicación persuasiva, en el diseño y el marketing, pasando a ocupar un lugar de preferencia entre las opciones educacionales de los estudiantes egresados de educación media o bachillerato. Esta Escuela profesional contó con todas las autorizaciones legales del Ministerio de Educación del Ecuador [53]".*

[52] Curriculum Vitae de Marcia Gilbert de Babra.
[53] Extracto del Testimonio de Escritura del Acuerdo de Cooperación entre las Escuelas que forman la Red de Escuelas de Comunicación Mónica Herrera en América Latina, p. 2. [53]

Mónica Herrera y su socia Alicia Cantarero, aportaban a este nuevo emprendimiento la experticia de más de 10 años formando a los más destacados y creativos comunicadores en Chile, así como su metodología innovadora de enseñanza. Marcia Gilbert de Babra aportaba su experiencia como Educadora, como impulsadora y coordinadora de la carrera de Pedagogía Terapéutica en Ecuador, que se gestó e implementó en la Universidad de Guayaquil; como ex Directora del INNFA; y como fundadora de FASINARM (Fundación de Asistencia Psicopedagógica para Niños, Adolescentes y Adultos con Retraso Mental y/o en Circunstancias Especialmente Difíciles).

A su vez, los promotores de la Escuela Mónica Herrera de Guayaquil, desde sus particulares experiencias educativas o comunicacionales, aportaban relevantes elementos para contextualizar esta formación en el medio ecuatoriano, así como para ayudar a identificar profesores idóneos, entre otras importantes tareas.

De acuerdo a múltiples recortes de los años 90´s, que la UCG archiva, esta nueva Escuela despertó un gran interés a nivel de los colegios, de los medios de comunicación y del mundo de la comunicación persuasiva, publicitaria, de marketing y de diseño gráfico en la ciudad de Guayaquil y en el país entero.

Con estos antecedentes se puso en marcha con mucho éxito la ECMH en Guayaquil, Ecuador, con todo su bagaje de experticia chilena, entre los que se encontraban, naturalmente, su pedagogía del *Aprender Haciendo*. Esta es la Escuela que más tarde evolucionó para convertirse en la Universidad Casa Grande (creada en 1999), incorporando dos nuevas Facultades, a saber: Administración y Ciencias Políticas, y Ecología Humana, Educación y Desarrollo.

Cuando se abrió la Escuela Mónica Herrera en Guayaquil, la idea era reproducir su Modelo Pedagógico del *Aprender Haciendo*, en la forma más fiel al modelo chileno, que incorporaba el Método Pedagógico de Casos como uno de los elementos más interesantes de su pedagogía. En el marco de su cátedra, y con su experiencia de publicista,

> *"Mónica trajo al aula, algo que en ese tiempo y hasta el día de hoy todavía es muy habitual dentro de las agencias de publicidad que son las licitaciones*[54]*".*

Las licitaciones consisten en convocatorias que hace un cliente a las agencias para presentar alternativas sobre una solicitud que debe ser respondida de acuerdo a ciertos términos de referencia. Esta actividad, denominada Casos,

> *"trataba de simular de la mejor forma posible lo que realmente pasaba con las agencias de publicidad*[55]*".*

Los alumnos debían conformarse en grupos como si fueran una agencia que tenía que responder a una licitación descrita en el *brief*, con la formalidad propia ante un cliente en un tiempo especifico.

> *"El tema de trabajar en equipo, el tema de la presión, el tema de saber investigar, muchas cosas que a veces no se evidencian en la evaluación, digamos, de la nota, pero son experiencias que se van acumulando y que van formando al alumno en otras áreas*[56]*".*

6.3.1.1.1. Transferencia del Modelo Pedagógico de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera de Chile a la Escuela de Comunicación Mónica Herrera de Ecuador.

Con una mirada retrospectiva y rescatando importantes constataciones del documento que se elaboró en el año 1997 por parte de Rectorado, Vicerrectorado y Decanato Académico (UCG, 1997) -con ocasión de la primera reunión de la Red de Escuelas de Comunicación Mónica Herrera que tuvo lugar en Chile en

[54] Entrevista a Decano Académico, 18 de agosto de 2009.
[55] Entrevista a Decano Académico, 18 de agosto de 2009.
[56] Entrevista Decano Academico, 18 de agosto de 2009.

noviembre del mismo año- así como gracias a varios testimonios de algunos protagonistas de este proceso, se puede observar que el modelo de transferencia tecnológica de la ECMH de Chile al de Guayaquil, Ecuador, responde a varias características que le son propias y que a su vez se corresponden a ciertos elementos de los modelos señalados en la literatura pertinente. El siguiente cuadro, por etapas, destaca las características más sobresalientes del proceso de transferencia:

Año	Resultados: Relación del proceso de transferencia/Innovación
1992	▪ Transferencia por modelaje, por tutoría con reflexión y entrega de material existente (pensum, casos). ▪ Vivencia compartida de profesores chilenos ex alumnos de la Escuela chilena. ▪ Aplicación ortodoxa de la metodología por parte de la contraparte receptora, acompañada de evaluación-reflexión. ▪ Primeros intentos de sistematización y mínima innovación. ▪ Respeto y apertura a innovaciones por parte de Chile
1993	▪ Asistencia anual a Seminario Técnico de Chile y otras observaciones (personal de Ecuador). ▪ Gradual toma de decisiones más autónomas. ▪ Introducción de innovaciones.
1994	▪ Transferencia se centra en elementos nuevos de cada año. ▪ Continuación de participación de profesores chilenos para reforzar menciones. ▪ Aportes de profesores de Universidad de Tennessee. ▪ Innovaciones en programas de las cuatro menciones de Comunicación: RRPP, Diseño, Marketing y Redacción Creativa. ▪ Creación de coordinaciones y programas ejes. ▪ Sistematización de evaluación de Casos y organización de Puertos. ▪ Ampliación de Secretaría Docente. ▪ Estudio de imagen y percepción de la Escuela. ▪ Sistematización de procesos de selección, promoción y matriculación.
1995 1996	▪ Se centra en nuevos elementos de cada año. ▪ Aumento considerable de autonomía programática, docente y administrativa. ▪ Innovaciones en programas de las cuatro menciones iguales. ▪ Creación de módulos de investigación (primer año), publicidad (primero y segundo) y comunicación (primero a tercero). ▪ Giro de tercer Caso de segundo año (movilización social). ▪ Creación eje de diseño (primero a cuarto). ▪ Creación eje de investigación (primero a cuarto). ▪ Cambios y sistematización a tesis de alumnos en cuarto año.

Cuadro 16. **Etapas en el proceso de transferencia hasta la operación autónoma de la ECMH Ecuador 1992-1996. Cuadro elaborado por las tesistas en base a lectura de documentos internos UCG.**

Este proceso exitoso, que el Cuadro 16, de manera suscinta recoge, va logrando cada vez mayores grados de autonomía y de incorporación de innovaciones que aporta la ECMH de Ecuador. Si se pone el énfasis en 1992, esto es, el año de la creación de la ECMH en Guayaquil, y asimismo, el inicio de la transferencia

educativa de Chile, se puede apreciar que ésta se caracteriza por la aplicación ortodoxa del modelo original, la demostración y el modelaje por parte de la propia Mónica Herrera, la tutoría con reflexión, y la entrega de documentos existentes y vigentes en Santiago, tales como la malla curricular, modelos de Casos, etc.:

> *"Se hace todo, todo, todo, exacto como se hacía en la Escuela Mónica Herrera de Chile[…] la idea era tratar de aprender y hacerlo igual*[57]*"*.

Mónica Herrera y Alicia Cantarero (alta funcionaria de la Escuela chilena), así como Gilbert y algunos de los docentes fundadores (como Cindy Chiriboga y Audelia High) estaban presentes en todos los Casos y otras actividades pedagógicas como los "puertos" y participaban en la evaluación.

> *"Mónica Herrera y Alicia Cantarero venían todo el tiempo […] cada 2, 3 meses para cada instancia, para Casos, para puertos. El primer año era Puerto Limón, entonces venían. El primer Caso, ellas venían. Y trabajaban juntas el Caso. Aunque entiendo yo, Marcia y todo el equipo se reunían prácticamente todas las semanas para ver cómo se iban aplicando los talleres en las clases […] cada clase tenía que tener también una forma de hacer talleres y había que capacitar al resto de los profesores que no eran estos dos chilenos, que conocían más la metodología, pero al resto había que capacitarlos y enseñarles a hacer talleres para que no sea sólo teórico* [58]*"*.

Hubo elementos claves para lograr una transferencia exitosa del modelo de Chile. Uno de éstos fue la capacitación del equipo ecuatoriano en ese país:

> *"Marcia, Cindy y Audelia habían visitado la Escuela de Santiago y Cindy hizo el seminario técnico en Chile*[59]*"*.

Otro elemento fundamental para el arranque del proceso fue la participación de dos profesores chilenos (Rodrigo Cisternas e Iván Acuña), ex alumnos de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera de Chile, quienes se desempeñaron como Coordinadores Académicos al fundarse la Escuela de Guayaquil:

> *"Ellos habían vivido la metodología; así que conocían de dentro como funcionaba la Escuela*[60]*"*.

[57] Entrevista a Vicerrectora, 12 de junio de 2009.
[58] Entrevista Vicerrectora, 12 de junio de 2009.
[59] Entrevista Vicerrectora, 12 de junio de 2009.
[60] Entrevista a Decano Académico, 12 de junio de 2009.

Algunas otras condiciones eran necesarias para lograr una transferencia exitosa del modelo: un local funcional, accesible, cómodo y bien equipado era imprescindible, al igual que un equipo docente de alto nivel:

> *"El personal tenia que imbuirse de mística, porque además necesitábamos vender el concepto a un público escéptico y una comunidad tradicional*[61]*".*

A medida que el proceso avanzaba, la dependencia en relación al diseño curricular chileno, el manejo similar de las áreas financieras y de recursos humanos; y la administración compartida, característicos del primer año de operación de la Escuela de Guayaquil, habían sufrido significativas modificaciones para el sexto año. En 1996, ciertamente, existía una dependencia relativa del área académica, ya que, si bien se mantenía básicamente el diseño curricular, se habían introducido variaciones en los planes de estudio. En cuanto a las demás áreas, éstas eran prácticamente autónomas y diferentes. La proyección futura, sin embargo, era compartida, pero con elementos propios. El foco del trabajo en red no estaría concebido en adelante en términos de transferencia; éste cedería su lugar a la necesidad de apoyo mutuo, hasta

> *"incorporarse activamente al trabajo asociativo dando y recibiendo en igualdad de condiciones" (*Gilbert, Orcés y Chiriboga, 1998, op.cit, 36*).*

Una preocupación que se planteaba entonces era:

> *"evitar la tentación de hiperorganizar las formas asociativas de gestión o de creación de nuevos conocimientos" (*Gilbert, Orcés y Chiriboga, 1998, op.cit., 44*),*

y destacaba la necesidad de poder sobrevivir con cierta ambigüedad, dentro de los parámetros de modelos más libres de gestión organizacional como alternativa a aquellos de corte jerárquico y burocrático. El desafío se definía en torno a lograr

[61] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009.

equilibrio entre no desdibujar el Proyecto ECMH, y paralelamente, dejar espacio para respuestas locales orientadas a generar calidad (Universidad Casa Grande, 1997):

> *"Mirándolo ya en el tiempo, era obvio que había una continua complejización del proyecto en cuanto al manejo del personal, de la infraestructura, del cronograma anual que era imposible de coordinar permanentemente con Chile y debió comenzarse a resolver desde perspectivas absolutamente locales. También causó una cierta dificultad el primer reemplazo de los profesores chilenos fundadores, situación que fue superada"*[62].

Pero la comprensión del proceso de transferencia a través de los años no sería plena sin señalar, aún cuando sea brevemente, algunos de los componentes obstacularizadores y facilitadores de esta transferencia tan interesante entre Chile y Ecuador que plantea Marcia Gilbert de Babra:

> *"Dentro de los elementos obstaculizadores que cabe señalar, está obviamente la distancia geográfica entre Chile y Ecuador que hacía que ciertos contactos se dificulten en algunos momentos; el marco educativo oficial de Ecuador, bastante burocrático desde el punto de vista legal, que muchas veces lentificaba los procesos; también cabe señalar, la diferencia de estilo de liderazgo entre mi persona y el equipo de Chile, que tuvieron que irse adecuando mutuamente durante el tiempo. También cabe señalar, que la no existencia de dispositivos explícitos de transferencia de la Escuela de Chile, en algunas situaciones implicaba la no delimitación previa de áreas de intervención del equipo chileno del de Ecuador, espacios de delimitación que tuvieron que irse señalando sobre la marcha.*
>
> *Ahora bien, asimismo, hubo aspectos facilitadores, yo diría que el prestigio de la ECMH chilena fue muy importante para la cohesión del equipo y la credibilidad local, asimismo, la credibilidad del equipo directivo hacia Ecuador y el apoyo de los promotores. Cabe indicar, la intensidad, la calidad y disponibilidad e involucramiento de Mónica y Alicia en el proceso, quienes estuvieron instaladas en Ecuador por el tiempo que fue necesario en cada una de las nuevas etapas, objeto de transferencia. También es obvio que la calidad intrínseca del modelo se iba imponiendo. Un apoyo importante constituyó la experiencia administrativa y docente que aportaba el equipo directivo de Ecuador al Proyecto, acompañada de un personal de alta calidad y alta mística. Asimismo, la dedicación y compromiso de profesores chilenos que vinieron a Guayaquil, a tiempo completo. Otro elemento que aportó, aunque no específicamente a la transferencia, sí al éxito del Proyecto, fue la enorme satisfacción de los alumnos al finalizar el primer año, así como la estabilidad del personal. Cabe relievar también la creciente confianza entre Chile-Ecuador y la valorización que hacía Chile de los aportes de Ecuador a este exitoso modelo pedagógico*[63]*".*

En documentos posteriores, la Escuela de Ecuador, en el marco de un encuentro de varias Escuelas Mónica Herrera, cuyo propósito era reflexionar y proponer nuevas comprensiones y pautas operativas para fortalecer la red de Escuelas, afina más su

[62] Entrevista a Rectora, septiembre 10 de 2009.
[63] Entrevista a Rectora, septiembre 10 de 2009.

análisis respecto de las características del modelo de transferencia que se dio desde la Escuela matriz de Chile a Ecuador (Gilbert, Orcés y Chiriboga, 1998, op.cit.). Este análisis toma como referentes a distintos modelos de transferencia tecnológica, de conocimiento, gestión de organizaciones internacionales y de redes, tales como los planteados por Donnelly, Gibson, Ivancevich, Huber, Schwec, y las adaptaciones de la teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela, entre otros, cuyo tratamiento en esta tesis sería excesivo.

6.3.1.1.2.Transferencia y/o adaptación del Método Pedagógico de Casos de la ECMH-Ecuador a la Universidad Casa Grande.

Cuando se creó la Universidad Casa Grande en el año 1999, los Estatutos incorporaban, en el Artículo 4, elementos que ya permitían anticipar que la Universidad iba a hacer suyos los componentes metodológicos que la ECMH-Chile había transferido a la ECMH-Ecuador:

> *"[…] subrayar la importancia de aprender a aprender, aprender a innovar y a crear, aprender haciendo"* (UCG, 1999).

Al iniciarse las actividades en la UCG se crearon dos nuevas Facultades, la de Ecología Humana, Educación y Desarrollo; y la de Administración y Ciencias Políticas. A la Facultad de Comunicación se la nombró Mónica Herrera en honor a su fundadora chilena. Esta Facultad continuó con su mismo diseño curricular y enfoque metodológico.

Desde antes del inicio de la UCG, se anticipaba la aplicación del Modelo A*prender Haciendo* a las nuevas Facultades y nuevas carreras, tanto en sus aplicaciones prácticas como en su fundamentación teórica. Se preveía inicialmente, y así se dio en efecto, transferir y adaptar el enfoque y la experticia de la Escuela de Ecuador a

las formas más tangibles de dicha metodología; esto es, a los Casos, los Puertos (juegos de simulación pedagógica de varios días), y las tesis con su particular manejo y objetivos, comprendiendo de antemano, que pernear todas y cada una de las actividades regulares de la Facultad (como clases, entre otras), con docentes provenientes de muy distintas disciplinas, sería una tarea de largo plazo. Asimismo, se debe señalar que la modalidad para la adaptación y la transferencia interna de estos elementos pedagógicos se dio, siguiendo la misma modalidad de transferencia de Chile a Ecuador; es decir, mediante modelaje, tutoría con reflexión, apertura, experimentación, y el *Aprender Haciendo*.

Para esta transferencia, se contó con elementos facilitadores, algunos de éstos fueron:

1. El apoyo de Rectorado, Decanato Académico, varios profesores fundadores que asumieron los roles originales de Herrera, Cantarero y los docentes chilenos, modelando, orientando, guiando los procesos y trabajando estrechamente con los nuevos Decanos, Coordinadores y profesores de nuevas carreras.
2. La existencia, en el ámbito de la Administración y de la Ecología Humana, de antecedentes pedagógicos experienciales no ajenos a lo que en Comunicación se hacía en la ECMH, por ejemplo: “juegos de negocios” y “proyectos”.
3. Centenas de Casos (carpetas y videos) archivados en la Biblioteca, que si bien eran de Comunicación servían como un referente de partida para hacer adaptaciones pertinentes a cada Facultad.

La actividad de Casos en las nuevas Facultades y carreras, generó gran expectativa, no desprovista de ciertos temores, de no poder igualar los Casos de Comunicación (campañas muy creativas) o de no tener claro lo que sería objeto de

Casos en sus respectivos ámbitos pues Comunicación tenía eso claro: eran campañas. Una profesora fundadora, ex Decana de Comunicación expresa:

> *"Los docentes fueron y son renuentes a aplicar la metodología, sea por dudas legitimas […] por falta de tiempo, requiere mucho más tiempo planificar en esta metodología*[64]*".*

En efecto, Casos es demandante en términos del tiempo y esfuerzo que implica diseñarlos, monitorearlos (revisores) y conducirlos con pertinencia y calidad a la presentación final. De igual manera, a veces surgen resistencias, en el sentido de aceptar que la resolución de un Caso no se aborda con todos los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas y necesarias: es parte de su adquisición. Esto es: A*prender Haciendo*.

> *"Al comienzo Casos y la actitud de Mónica me descolocaba. Por una parte reconocía la energía extraordinaria que esta actividad generaba en los jóvenes, su creatividad insospechada, sus emociones al rojo vivo… pero asimismo, cuando las cosas no salían bien, las reacciones de los estudiantes eran muy duras y podían orientarse en cualquier sentido: contra sus compañeros o los profesores, o la Escuela, o ellos mismos. Es que yo venía de la educación especial que busca controlar entornos para minimizar fracasos, va graduando (milimétricamente, si es posible) las dificultades y estimula cada paso. Esto es válido con ciertos estudiantes, a ciertas edades, en ciertas etapas… Hay que irlo comprendiendo. Mónica me decía: ´¡Eres corazón de abuelita!´… ´¡Ya se recuperarán y lo harán mejor la próxima vez!*[65]*´".*

A estas preocupaciones hay que agregar las consideraciones éticas de la Facultad de Ecología Humana, cuando los alumnos trabajan con seres humanos en Casos, situación que demanda especial cuidado. Finalmente, Casos en las otras Facultades de la UCG (en Comunicación se maneja con más experiencia estas situaciones), generan preocupación en cuanto a las reacciones emocionales de los alumnos:

> *"Los alumnos de Ecología no están emocionalmente dispuestos a recibir notas malas cuando han hecho trabajos completos, pero malos. No entiendan eso. Creen de verdad que esfuerzo es igual a éxito* [66]*".*

> *"Había trabajado muchísimo, pero nunca salió de su paradigma, o sea nunca cambió el chip […] para mi era crónica de una muerte anunciada […] ella es pluma roja-pluma azul, es*

[64] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009.
[65] Entrevista a Rectora, septiembre 10 de 2009.
[66] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009

también la típica estudiante que fracasa también en el caso, porque no se arriesga a tomar decisiones […] yo creo que es un problema que está ligado a los perfiles estudiantiles. Al que le va muy bien en caso es, normalmente, al estudiante que no espera ser tan dirigido[67]*".*

Desde el primer semestre de funcionamiento como Universidad se comienza a hacer Casos en todas las Facultades con las carreras existentes, con nuevos profesores y jóvenes alumnos de primer año.

Es importante señalar que el primer Caso de Administración que contó con la muy activa participación de la Rectora, en su diseño y en su conducción, moderando para los nuevos directivos y profesores de esa Facultad, fue el relacionado al nuevo Terminal de Transferencia de Víveres - TTV (que debían analizar a fondo su operación para proponer otro Terminal, incorporando mejoras para una ciudad ficticia). Este Caso cumplió todos los requisitos y los componentes exigibles a un "buen Caso": una situación del mundo real, que facilita en los alumnos su comprensión de otras realidades que le son ajenas, que los involucra personalmente de una manera muy activa, y que emocionalmente les resulta atractiva. En este Caso, los alumnos y docentes participaron de una manera muy intensa haciendo visitas al Terminal de Transferencia de Víveres, inclusive en las madrugadas, y luego desarrollaron vínculos interesantes con muchos de los pequeños comerciantes que ahí operaban. A la presentación no le faltó espectacularidad (lo que con frecuencia se da en la ECMH), con la asistencia de todos los profesores, algunos invitados especiales, dentro de los cuales se encontraban representantes del TTV y de la Municipalidad de Guayaquil. Asimismo podemos señalar que el primer Caso de la carrera de Gestión Social y Desarrollo[68] (Facultad de Ecología Humana), apuntó a la propuesta de creación

[67] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[68] En aquella época, la carrera se denominaba "Administración de ONG´s".

de una organización que brinde asesoría a las familias de migrantes. Al igual que el Caso de Administración, suscitó el interés, el trabajo intenso de las estudiantes, y su involucración y compromiso con una problemática muy vigente, que las llevó a presentar propuestas de mucha calidad, de un acercamiento muy humano y profesional a las personas migrantes. En el Anexo 9 se puede revisar otros importantes Casos de las dos nuevas Facultades.

En estos primeros 10 años, los Casos se han consolidado en todas las Facultades y carreras. Con una mirada abarcativa de estos años (ver Anexo 9) podemos apreciar su variedad, su pertinencia y su creatividad. No obstante, la trayectoria de esta consolidación no ha sido una línea continua, y cambios de Decanos, de Coordinadores de Carrera, y la incorporación anual de nuevos profesores, revive temores e interrogantes legítimos a los que solo la aplicación exitosa de Casos va dando respuestas. Además, a medida que ha ido pasando el tiempo, cuando ex alumnos han asumido roles de docentes, Casos se va transformando en una actividad más natural y propia.

> *"A los profesores nuevos, Casos los desconcierta, tienen que bajarse del discurso del Aprender Haciendo para en verdad, ellos, aprender haciendo. Se logra por ensayo-error, por observación y por meta-cognición. Algunos van de muy directivos a poco orientadores en situación de Revisores; ´perdona vidas´, o muy complacientes en los jurados. Van aprendiendo… a encontrar un equilibrio[69]".*

A partir del análisis de la experiencia descrita se puede afirmar que el MPC se transfirió y se fue adaptando a las nuevas Facultades de la UCG. El MPC está para quedarse, no sin ciertas interrogantes que es saludable analizarlas para continuar su proceso de adaptación creativa a nuevas disciplinas.

[69] Entrevista a Rectora, septiembre 10 de 2009.

6.3.2. Descripción de la operación del Método Pedagógico de Casos de la UCG.

Casos es una actividad contemplada en el plan de estudios de todas las carreras de las tres Facultades como una materia, cuyo desarrollo implica tres semanas (Ecología Humana y Administración) y cuatro semanas (Comunicación) de dedicación por parte de los alumnos. La ejecución de Casos se realiza a través de varias fases que se presentan en el Cuadro 18 y conlleva una operación logística compleja en la que se involucra todo el personal directivo, docente, administrativo y de servicios de la UCG.

> *"Casos es una actividad pedagógicamente planificada, pensada y preparada con anticipación. Su logística interna es compleja (conformación de grupos de alumnos, profesores, Revisores y jurados, espacios físicos, horarios, equipos audiovisuales disponibles, controles de asistencia, calificaciones, horas extras, etc.). Todo esto implica un enorme esfuerzo institucional… Pero **no** es experimento de laboratorio con todas las variables bajo control, siempre se producen situaciones inesperadas que generan tensión en el personal y en los alumnos… Esto es inevitable… Es parte de los imponderables con los que todos debemos aprender a vivir[70]".*

Si bien la Universidad suspende las clases presenciales para que los alumnos investiguen y elaboren el documento que presentarán como respuesta a la solicitud del Caso, éstos trabajan a nivel individual y grupal en otros espacios físicos, que supone un total aproximado de 89 horas de dedicación en la Facultad de Comunicación (22 horas en la UCG y 67 horas fuera de la UCG). En el caso de las Facultades de Ecología Humana y Administración, corresponde un total de 63 horas (14 en la UCG y 49 fuera de la UCG)[71].

La materia "Casos" equivale actualmente a tres créditos académicos y se desarrolla dos veces al año: 1) en el primer semestre, en el mes de junio; y 2) en el segundo semestre, a fines de año, en todos los cursos desde primero a cuarto. A

[70] Entrevista a Rectora, septiembre 10 de 2009.
[71] Información proporcionada por Decanato Académico, noviembre 18 de 2009.

continuación se presenta un perfil cuantitativo de las principales características de la operación de Casos durante el primer semestre 2009.

Documentos, personas y tiempo de dedicación Casos UCG - junio 2009
33 Casos/*briefs*
763 alumnos participantes (173 grupos)
17 Directivos en rol de Revisores y/o Comisiones Evaluadoras 105 Docentes en rol de Revisores y/o Comisiones Evaluadoras - 36 docentes de la Facultad de Comunicación - 30 docentes de la Facultad de Ecología Humana - 39 docentes de la Facultad de Administración
96 horas de consulta realizadas por los alumnos a Revisores
327 horas de presentación de alumnos ante Comisión Evaluadora

***Cuadro 17*. Perfil cuantitativo de la operación de Casos – junio 2009. (Fuentes: Secretaria General, Decanato Académico, Departamento Financiero).**

6.3.2.1. Fases de operación de un Caso.

El desarrollo de un Caso en la UCG es un proceso creativo colectivo que, como se ha indicado, involucra diversas personas y registra una cierta secuencia (ver Cuadro 18). De todas las fases generales del proceso de ejecución de Casos, en la tesis solo se describen y analizan -desde la organización interna de la UCG y la participación de alumnos-, aquellas que los alumnos ejecutan en el campus universitario:

- Fase 1: Recepción del *brief* de Casos
- Fase 2: Consulta a Revisores
- Fase 3: Primera Presentación de Investigación (solo Facultad de Comunicación)
- Fase 4: Elaboración del documento de Casos
- Fase 5: Presentación ante Comisión Evaluadora
- Fase 6: Recepción de comentarios de Comisión Evaluadora

	Concepción del Caso: aproximadamente dos meses antes de distribuir el Caso a los alumnos se realiza una reunión por cada Facultad en la que están presentes los Decanos y Coordinadores de Carreras. Algunas veces los acompañan otros directivos como Rectorado y/o Decanato Académico.
	Lluvia de ideas y toma de decisiones: en la reunión se presentan posibles propuestas y se definen los temas a tratar por carrera y curso. Previamente se ha conversado con los profesores de las distintas materias solicitando ideas y definición de qué aprendizajes se desea generar con la actividad. En muchas ocasiones se ha recibido ya solicitudes de organizaciones que requieren el apoyo de la universidad para solucionar algún problema, las cuales son también materia de discusión. En otros casos, el concepto general del Caso ya está definido.
	Diseño del *brief* del Caso: los Decanos y/o los Coordinadores de Carrera escriben el *brief* del Caso, el que contiene los siguientes componentes: 1. Antecedentes. 2. Descripción del cliente. 3. Solicitud a responder. 4. Pautas y criterios de evaluación del caso. 5. Objetivos de aprendizaje. 6. Instructivo sobre logística (equipos, fechas y horarios).
	Recepción del brief del Caso: dos semanas antes de la presentación del Caso (en Comunicación son tres semanas) se distribuye y lee el Caso a los alumnos durante una reunión general para resolver conjuntamente sus inquietudes.
	Inscripción de alumnos: después de la entrega del Caso, los alumnos se organizan y hacen el registro del grupo mediante una carta de inscripción e inician el trabajo de investigación**,** levantamiento de información, etc. Durante este periodo tienen clases regulares.
	Consulta a Revisores y trabajo individual de los grupos: durante la primera o segunda semana se realizan revisores en dos modalidades (públicos o por grupo). Esta actividad la hacen algunos profesores especialistas en el tema, quienes se reúnen con los alumnos para darles asesoramiento y orientarlos en el trabajo que deben ejecutar.
	Presentación ante una Comisión Evaluadora: los alumnos hacen una presentación oral de 30´. Previamente han entregado el documento del Caso para revisión de la Comisión.
	Recepción de Comentarios de la Comisión Evaluadora: la Comisión retroalimenta a los alumnos sobre sus debilidades y fortalezas y asienta una nota para ambas presentaciones. En la Facultad de Comunicación existe una instancia previa donde han presentado los resultados de su investigación.

Cuadro 18. Fases Generales de Operación del MPC. (Fuentes: entrevistas a directivos, análisis documental y observaciones realizadas por las tesistas).

Si bien la elaboración del documento de Casos es un proceso que se inicia desde la recepción del *brief*, que continúa durante y después de la consulta a Revisores y presentación ante la Comisión Evaluadora, las tesistas han definido el proceso de elaboración del documento como una fase adicional (Fase 4) para efectos de indagar en mayor detalle los comportamientos, actitudes y emociones que vivencian los alumnos durante la misma, según su propia percepción.

6.3.2.2. Temas y tipología de Casos.

La selección de temas de Casos en la UCG obedece a diversos motivos y criterios, los cuales no siempre son comunes a las tres Facultades. Cuando se creó la ECMH en 1992, los perfiles profesionales eran el mayor referente para la selección del tema, y la toma de decisión se hacía en el marco de variadas reuniones en las que se involucraban además de los Decanos y coordinadores, el Rectorado, Vicerrectorado y Decanato Académico. El crecimiento de la universidad y la multiplicidad de roles a cumplir por parte de los directivos, entre otras razones, ha obligado a descentralizar el proceso sin perder calidad, y ahora son los Decanos y Coordinadores de Carrera quienes conciben el tema en consulta con docentes y/o clientes reales.

En términos generales, los Casos (ver *briefs* en Anexo 8) incluyen temas muy diversos relacionados con la carrera que se estudia, objetivos de aprendizaje, año, situación macro del entorno, proveniencia de la solicitud, etc. La responsabilidad social es otro elemento que desde el inicio de las actividades pedagógicas de la ECMH se ha tomado en cuenta para determinar la orientación del Caso. Sea una iniciativa de un Decano (a) o de la comunidad,

"siempre se trata de hacer en ese sentido un aporte a la comunidad. Siempre hay uno, dos o tres casos sociales en el año[72]".

Otro factor en la selección del tema es el objetivo de aprendizaje, por lo que

"generalmente son temas de actualidad profesional que conectan con materias que los alumnos están tomando[73]".

No obstante, el objetivo de aprendizaje no necesariamente se circunscribe a la disciplina de estudio. Hay casos diseñados para

"moverles el piso a los estudiantes, sacarles de sus burbujas y enfrentarles a un mundo ajeno[74]".

Para los directivos de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, en cambio, la relación con las materias que se cursan en el año es también un aspecto importante en la elección del tema. Una de las Coordinadoras de Carrera de la Facultad de Ecología Humana lo explica así:

"Tienes el Caso ligado a materias claves, entonces yo sé que los estudiantes, en el caso de recursos humanos […] de primer año, están orientados a una mirada de los subprocesos de recursos humanos, de los subsistemas, pero de manera un poco general. En segundo año entran ya, temas de selección, luego entran a temas de capacitación[75]".

En la Facultad de Comunicación, el contexto de la profesión escogida por los alumnos es otro elemento central. La poca conciencia de los alumnos sobre el mercado real, y su inseguridad para insertarse en éste, han motivado a los directivos a tomar medidas para exponerlos a la realidad del mundo laboral, a través de los temas de Casos:

"El gallo que entra a estudiar administración es un gallo que sabe lo que quiere ser […]un empresario exitoso y asimila las cosas para ser[lo]. El de ecología humana sabe […]que quiere cooperar, que quiere meterse en el aspecto de educación, de lo humano[…] y el de comunicación […]no sabe cómo quiere ser, no sabe lo que quiere hacer, pero sabe lo que le gusta hacer. Generalmente el que se mete acá es porque le gusta escribir […] hacer cosas creativas, entonces si tú lo pones acá a hacer cosas creativas, a escribir a divertirse, a hacer videos, el gallo no sale de acá y no quiere salir de acá […]no sabe lo que pasa en el mercado y no le importa […]

[72] Entrevista a Vicerrectora, 12 de junio de 2009.
[73] Entrevista a Coordinadora de Carrera de Educación Internacional, 18 de junio de 2009.
[74] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009.
[75] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

entonces este año obligamos a los de primer semestre a hacer[…] una campaña de publicidad […] orientada a entender el negocio de la publicidad, y segundo, los obligamos a más del 60% a participar en los eventos del Cóndor de Oro de las agencias de verdad […] y ahora son otros gallos. […] y ya empiezan a respirar como funciona […] Entonces, caso 1, entender el negocio, caso 2 ahora si es creatividad, porque ya nos dimos cuenta entendieron[…] después hay otro caso de aplicación social[…] cada caso está diseñado para que ellos vayan viviendo un proceso[76]*".*

La Decana de la Facultad de Ecología Humana considera que una diferencia con la Facultad de Comunicación es que en Ecología los temas no son secuenciales. Señala que en Comunicación los alumnos de primer año hacen una campaña, y esa actividad se la refuerza y repite en todos los demás cursos, de forma que al cuarto año la campaña sea hecha a un nivel profesional:

"Eso no ocurre en los casos acá en la Facultad. No es un mismo proceso que va midiendo el crecimiento sobre eso mismo al final; entonces no hay un punto de inicio y un punto al final sobre ese mismo proceso de aprendizaje[77]*".*

En la Facultad de Administración, la selección del tema es un proceso. La lluvia de ideas, el enganche con las materias, la consulta con los profesores, la investigación del tema son actividades inmersas en esta etapa:

"Hay que investigar acerca del tema que uno va a proponer para más o menos por dónde enfocar el brief, qué es lo que exactamente ellos hagan, a dónde deben llegar[78]*".*

Más allá de la pertinencia o no de la actividad en relación a la disciplina de estudio, algunos alumnos que no pertenecen a la Facultad de Comunicación, a la que atribuyen un mayor grado de creatividad, expresan su deseo de ampliar el abanico de temas para Casos:

"Por favor! Pónganos casos más creativos a los de CCPP! Aún se puede desarrollar más el Aprender Haciendo! […] exploten nuestra creatividad, que por eso es reconocida la UCG, no sólo la Mónica Herrera!" (alumna de primer año, F. Administración).

[76] Entrevista a Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[77] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[78] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

En los Cuadros No. 19 y 19.1 se presentan nombres, temas y solicitud de los Casos correspondientes a junio 2009. Ver información sobre la caracterización de Casos 2007, 2008 y 2009 (nombre, tema, no. Caso, año, Facultad, Carrera, solicitud, objetivo de aprendizaje, conformación de grupo y pautas de evaluación) y descripción de los primeros Casos en las Facultades de Administración y Ecología Humana (2000-2002) en el Anexo 9.

FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA – CASOS JUNIO 2009			
Año	**Nombre**	**Tema**	**Solicitud**
1	1. Sombrero	Cine	Investigar vida y obra de un cineasta designado y hacer una instalación que contenga el sombrero conceptual del director y la bitácora visual que registre la conceptualización y el *making of* del sombrero.
1	2. Indominia	Teatro	Indominia, compañía de teatro va a realizar un musical y necesita seleccionar talentos, a través de un casting de un monólogo de 5 a 10´
1	3. Sombreros conceptuales.	Cultura	Diseñar sombreros conceptualizados, analizando a artistas que son referentes de tendencias de vanguardia del siglo XX.
1	4. Pizza Ecuatoriana	Negocios	Proponer una franquicia de pizzas ecuatorianas para un primer local que se abriría en Guayaquil en 2010.
1	5. Revista Tú	Entretenimiento	Proponer una nueva sección para la Revista Internacional Tú.
1	6. Muestra en MFAC	Fotografía	Hacer un análisis técnico y semiótico de las imágenes designadas de un fotógrafo escogido.
2	7. Llegabuena	Cultura	Realizar una exposición para lograr espacios interactivos basados en un concepto sobre el legado de Leonardo da Vinci.
2	8. Reportaje Llegabuena	Periodismo	Realizar un reportaje sobre el evento “La Llegabuena” a efectuarse en la UCG.
3	9. Grand Hotel Guayaquil	Empresa	Conocer percepción sobre el hotel y proponer un plan de comunicación organizacional, campaña de RRPP, plan de organización de eventos y protocolo, dirigidos a reposicionar el hotel.
3	10. Guía Turística Guayaquil Bizarro	Turismo	Elaborar una propuesta para la versión guayaquileña de “Bogotá Bizarra”, destinada a presentar alternativas a turistas internos y externos.
3	11. Farmacias*	Salud	Conocer el nivel y motivos de receptividad de tenderos sobre la venta de productos farmacéuticos OTC en sus negocios.
3	12. MHTV	Periodismo	Transmitir en vivo la presentación de casos en la UCG y editar un especial.
3	13. Diseño de Libro “Vino Filosófico”	Literatura	Proponer un diseño editorial de un libro con documentación sobre temas tratados en los “Vinos Filosóficos” que desarrolla la UCG desde 2008.
4	14. Periódico Digital	Periodismo	Crear un periódico digital de la Facultad Mónica Herrera, que incluya nuevas formas de hacer periodismo y uso de lenguaje multi-medial.
4	15. Centro Cívico*	Señalética	Diseñar la señalética del Teatro Centro Cívico de Guayaquil.
4	16. Campaña Ciudadana*	Ciudadanía	Realizar una campaña de Comunicación Social en base a criterios definidos en el brief.

***Cuadro 19*. Casos UCG por Facultad, año, nombre, tema y solicitud – junio 2009.**

***Estos Casos incluyeron componentes de responsabilidad social y vinculación con la comunidad.**

FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO – CASOS JUNIO 2009			
Año	**Nombre**	**Tema**	**Solicitud**
1	1. Hora de Jugar *	Recreación infantil	Desarrollar un programa de recreación que promueva el desarrollo del vínculo padres e hijos, así como el aprovechamiento del juego como un espacio de desarrollo y socialización.
1	2. Asesorando a un Contact Center	Empresa Telemarketing	Diseñar un plan de acción para la instalación de un contact center en Guayaquil.
1	3. El Estero Salado y el Mangar*	Medio ambiente	Diseñar un plan de acción para el cuidado y mejora de las áreas que colindan con el Estero Salado, que involucre a la comunidad,
1	4. Fundación Infancia Feliz*	Educación inicial	Elaborar un manual de capacitación a padres sobre desarrollo infantil.
1,2	5. La comunicación interna*	Comunicación Organizacional	Realizar un diagnóstico de la comunicación interna de tres OSD y proponer un plan de acción.
1,2	6. Hello!*	Idiomas	Conocer como se facilita el aprendizaje autónomo del inglés y proponer sugerencias.
2	7. INFA*	Educación	Apoyar el proceso de evaluación de niños que asisten a los CDI del INFA y proponer un plan de intervención a ser implementado por madres comunitarias.
2,3	7. Agricultura Orgánica*	Agricultura	Levantar una línea base que permita evaluar el impacto del Programa de Huertos del PAO y diseñar y ejecutar un programa de capacitación y apoyo técnico.
2	8. Fundación Infancia Feliz*	Educación	Diseñar un programa de capacitación permanente a promotoras comunitarias que trabajan con personas con discapacidad.
2	9. Promoviendo la Inclusión*	Educación Especial	Realizar un estudio para conocer las demandas reales de inclusión educativa en primer o segundo año de escuelas fiscales de Guayaquil.
3	10. Mandato 8. Un año Después.*	Legal-empresarial	Investigar el efecto que han tenido las reformas laborales según el Mandato 8 en las empresas de Guayaquil.
FACULTAD DE ADMINISTRACION Y CIENCIAS POLITICAS – JUNIO 2009			
Año	**Nombre**	**Tema**	**Solicitud**
1	1. Limón Tahití	Negocios	Presentar propuesta convincente sobre como promocionar el cultivo del Limón Tahiti en Ecuador.
2	2. Sector Minero	Minería	Presentar propuesta para mantener rentabilidad en empresa minera.
3,4	3. Conflicto árabe-israelí	Política Internac.	Proponer soluciones al conflicto árabe-israelí.
4	4. Por qué no hay crédito*	Banca	Asesorar a un cliente en la presentación a la Banca de un proyecto para crear una PYME.
1	5. Vivienda en Guayaquil*	Vivienda	Explorar la conveniencia de licitar proyectos inmobiliarios municipales en la ciudad.
3	6. Ecuador-Perú	Comercio exterior	Asesorar a una empresa en estrategias de marketing a implementar en Ecuador en el negocio de pañales.

***Cuadro 19.1*. Casos UCG por Facultad, año, nombre, tema y solicitud – junio 2009.**

***Estos Casos incluyeron componentes de responsabilidad social y vinculación con la comunidad.**

Considerando los temas, tipo de solicitud, clientes, objetivos de aprendizaje, enfoque, diseño, modalidad de agrupación y nivel de ejecución, las tesistas han definido la siguiente tipología de Casos (ver Cuadro 20):

Tipología de Casos junio 2009 - UCG	
1. Tipo de Cliente	1.1. Real (organismos públicos, privados, sociedad civil, UCG). 1.2. Simulado o ficticio (organismos públicos, privados, sociedad civil, UCG).
2. Objetivo principal de Aprendizaje	2.1. Desempeños auténticos. 2.2. Desarrollo de creatividad. 2.3. Responsabilidad social. 2.4. Objetivos mixtos (combinación de todos los tipos).
3. Enfoque	3.1. Desarrollo de un proceso. 3.2. Desarrollo de un producto.
4. Nivel de participación Institucional	4.1. Caso único por facultad. 4.2. Caso inter-carrera o inter-facultad. 4.3. Mega casos.
5. Modalidad de agrupación de alumnos	5.1. Por decisión de alumnos. 5.2. Por decisión de directivos. 5.3. Decisión mixta.
6. Nivel de ejecución	6.1. Real. 6.2. Proyecto.

Cuadro 20. **Tipología de Casos UCG- junio 2009. Cuadro elaborado por las tesistas en base al análisis documental de los *briefs* de Casos-junio 2009.**

El grado de dificultad no se ha considerado para esta clasificación; sin embargo, se hace notar que para el desarrollo de los Casos, la UCG (Chiriboga, 2004, op.cit.) considera tres dimensiones implícitas en su diseño: analítica, conceptual y de presentación. Estos tres elementos tienen relación con la petición hecha a los alumnos en términos de solución de un problema, uso de marcos teóricos y formato de presentación.

Aunque las categorías se explican por si mismas, las tesistas ejemplifican a continuación aquellas más comunes de las encontradas a través del estudio**.**

En cuanto al tipo de cliente existen Casos reales, que responden a una solicitud específica de alguna organización pública o privada. En esta categoría podría incluirse en el 2009, el diseño de un plan de comunicación organizacional, campaña

de RRPP, plan de organización de eventos y protocolo, dirigidos a reposicionar un hotel de Guayaquil; una propuesta de diseño editorial de un libro con documentación sobre temas tratados en los encuentros ciudadanos "Vinos Filosóficos", que desarrolla la UCG desde 2008; o la organización de la Llegabuena, evento de bienvenida para todos los alumnos de primer año de la UCG, ejecutado por los de tercer año de la Facultad de Comunicación.

Casos ficticios son aquellos inventados por los directivos de la UCG, cuyo diseño ha sido inspirado en situaciones reales a las que los alumnos podrían tener que responder a futuro en su vida profesional. Proponer una franquicia de pizzas ecuatorianas para un primer local que se abriría en Guayaquil en 2010; o elaborar una guía para la versión guayaquileña de "Bogotá Bizarra", destinada a presentar alternativas a turistas internos y externos; son algunos de los ejemplos de este tipo de Casos.

En los Casos creativos, el objetivo es despertar la curiosidad de los alumnos y su libre expresión en la ejecución de una idea. Ejemplos: el diseño de sombreros conceptualizados desde tendencias de vanguardia del siglo XX, o la realización de una exposición interactiva en base al legado de Leonardo da Vinci.

Un caso que involucra la participación de varias carreras son Casos inter-facultades e inter-carreras, en los que alumnos con distintos perfiles profesionales responden estratégicamente a una solicitud. Ejemplos: las instalaciones de la Llegabuena, el diseño de la señalética para el Centro Cívico o la creación de un periódico digital, en los que participaron alumnos de Diseño Gráfico, Comunicación Audiovisual y/o Multimedia.

Aún cuando en el primer semestre no se desarrolló ningún Mega Caso, es relevante su mención debido a la participación de la ciudadanía en su ejecución. Un megacaso despierta la conciencia ciudadana sobre un problema que afecta a la comunidad nacional o internacional. Ejemplos: la Acción de Comunicación en Protesta de las Pruebas Nucleares en el Pacífico Sur o la Campaña de Rescate de la Tradición de Años Viejos (ver en Anexo 10 en mayor detalle estas iniciativas).

Si bien todos los Casos persiguen el desarrollo de desempeños auténticos, de la creatividad o fortalecimiento de la responsabilidad social, hay Casos con objetivos mixtos, que integran todos estos elementos. Un ejemplo en 2009 fue el Caso: "Estero Salado y el Manglar", que consistió en el diseño de un plan de acción para el cuidado y mejora de estas áreas con el involucramiento de la comunidad.

6.3.2.3. Objetivos de Aprendizaje a través del MPC de la UCG.

El desarrollo del MPC cumple con diversos objetivos de aprendizaje, los que varían de acuerdo a la perspectiva de directivos y docentes, y se han modificado a través de los años. Desde estas miradas múltiples, recogidas por las tesistas durante las entrevistas, se describen aquellos objetivos que mejor ilustran sus particularidades.

La mayor parte de los directivos de la UCG coincide en que el Método Pedagógico de Casos **expone a los alumnos a una situación donde deben resolver un problema** para el cual aún no tienen todos los conocimientos o experiencia necesarios, pero sí esquemas previos con que poder conectarlos:

> *"El Método de Casos es consistente con la filosofía de UCG de Aprender Haciendo. La metodología está fundamentada en principios constructivistas de aprendizaje: las teorías de aprender interactuando con otros, de conectar el aprendizaje a conocimientos previos y a la vida real para que sea significativo y para que el conocimiento nuevo se conecte con esquemas actuales de conocimiento en la memoria de largo plazo[79]".*

[79] Entrevista a Coordinadora de Carrera de Educación Internacional, 18 de junio de 2009.

"Buscamos desempeños auténticos de las profesiones, que impliquen, o resolver un problema o enfrentar un reto de la profesión, o aplicar conocimientos en alguna tarea o actividad propia de la carrera[80]".

"Entonces también uno tiene que crear desafíos que los chicos puedan cruzar estirando la pierna o tirando una tabla, pero no lanzándolos al vacío[81]".

Otro de los objetivos que destacan los directivos es lograr que los alumnos **formulen preguntas para resolver los problemas planteados** y que las propuestas no sean meramente una traslación de formatos vistos en clase:

"Resulta totalmente consistente con un entorno académico basado en el constructivismo. Enfrenta a los alumnos a problemáticas que deben resolver y los prepara en una simulación de lo que posteriormente será la vida profesional, enfrentándolos a los retos y situaciones de la práctica[82]".

La respuesta al problema planteado en el Caso debe considerar además la **integración de todos los saberes,** que en el aprendizaje por materia, durante el semestre, podrían considerarse como fragmentados:

"En Marketing son estratégicos y en Creatividad son creativos, pero no son creativos en marketing y no son estratégicos en creatividad. Es decir, condicionan los saberes y condicionan de alguna manera los desempeños en función de los objetivos que quieren superar, entonces el caso es la primera instancia y una de las pocas instancias donde ellos están obligados a integrar todo esos saberes en un solo producto final[83]".

El carácter lúdico de los Casos es un elemento adicional que aporta a desarrollar otro tipo de aprendizaje. Para algunos directivos, el Caso es un juego pedagógico que permite a los alumnos **conocer más de sí mismo en su relación con otros:**

"[…] este juego, les permite a ellos de verdad saber como es su carácter, es un carácter líder, es un carácter que quiere -al contrario- estar más dentro del grupo y no quiere interferir y tomar decisiones, o definitivamente son de los que toman las decisiones y se lanzan. Es un poco el reconocerse, está más ahí, a un nivel caracterial diría yo […] no se trata de poner en práctica exactamente lo que uno sabe, sino lo que uno es[84]".

[80] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[81] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[82] Entrevista a Profesor de Comunicación Audiovisual y Multimedia, Comunicación Social, Diseño Gráfico y Periodismo, 5 de agosto 2009.
[83] Entrevista a Decano Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[84] Entrevista a Coordinadora de la Carrera de Artes Escénicas, 16 de julio de 2009.

El enfoque "ensayo-error" en el desarrollo de los Casos es asumido como una oportunidad de aprendizaje para **reflexionar y crecer como persona y como profesional**, tal como lo describe uno de los Decanos:

> *"Yo creo que no hay nada más sano en esta Facultad que reprobar el primer Caso[…]. Cuando tú repruebas el primer caso se te acaba el miedo, es como cuando a un hombre le pegan el primer puñete. Ya sabes cuánto duele y cuánto no duele, ya no vas a estar siempre con el miedo que te pegan[…] ya si te pegan, te pegan… ya sabes que no te vas a morir[…] Cuando repruebas un caso se te acaba la obsesión por el niño perfecto, por la nota perfecta, porque ya reprobaste[…] primero que al equivocarte sucede un fenómeno de reflexión que no pasa cuando aciertas. Cuando aciertas celebras, cuando fracasas no quieres volver a fracasar y piensas en qué te equivocaste o vas a valorar más el detectar en qué te equivocaste. Entonces yo creo que es muy sano que se equivoquen, o sea para mí, de hecho, yo los incito mucho a correr muchos riesgos y a aceptar el fracaso si es que se equivocan [85]".*

Para otros directivos, el Caso es una actividad que no debería incluir necesariamente el enfoque de "juego" ligado a los objetivos de aprendizaje, ya que podría generar confusión en los alumnos. Este criterio podría interpretarse desde el desconcierto que genera en algunos directivos y alumnos –dependiendo de la disciplina- el tener que enfrentarse a una situación de "juego", que desde su percepción, no se asocia con un ambiente de aprendizaje riguroso y formal:

> *"Ya nos hemos liberado del condimento de la parte jocosa […] a nosotros nos chocaba realmente que en un pedido serio uno ponga algún chiste, alguna cosa [...] haciendo ficticio ciertas cosas[…] era Bart Simpson el que hacía el pedido. Eso por ejemplo, los chicos terminaban diciendo: ¡qué mismo es!, ¿es de chiste o de verdad?[86]".*

Pero el aprendizaje de los alumnos no se centra solo en lo académico cuando se habla de Casos. **Trabajar en equipo y bajo presión, asumir los fracasos, reflexionar post-Caso,** son también desempeños auténticos importantes que se esperan como resultado de su ejecución:

> *"Investigar desde el otro[…] Reconocer, evaluar, apreciar procesos anteriores pero proponer soluciones ´out of the box´. […]Crecer en la posibilidad de un trabajo de grupo positivo, o fracasado. Que sepan después qué hicieron mal, cómo no repetir lo fallido sino mejorar. Que no echen la culpa de todo a otros, sino asumirlo. Que aprecien las cualidades variadas de sus compañeros[87]".*

[85] Entrevista Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[86] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.
[87] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009.

> *"Hay objetivos prácticos como aplicar conocimientos a la vida real y hay objetivos de procesos grupales como aprender a resolver conflictos, lograr consensos, optimizar las fortalezas de cada miembro del grupo[88]".*

Los objetivos de aprendizaje de los Casos son definidos también **en función de la Facultad, carrera y año que se cursa**, lo que se describe más adelante.

> *"Se trata de que el alumno integre lo que aprende en el aula en situaciones reales en función de […] su carrera. O sea, para cada una de las carreras hay entornos específicos donde se trata de involucrar al alumno para que desarrolle determinadas capacidades tanto individuales como grupales[89]".*

Lo que se persigue en primer año de la Facultad de Comunicación es engancharlos con la metodología, que aprendan a trabajar en grupo, que se hagan nuevas preguntas, que se encanten con la carrera y la profesión. El Caso que se describe a continuación da cuenta de este objetivo:

> *"La idea era crear un espectáculo, o sea el circo de Soleil […] crear un espectáculo basado en Latinoamérica, pero que no sea lo típico sino que sea una cosa muy sofisticada pero que hable de Latinoamérica. Yo te digo que es uno de los casos más lindos que yo he visto en los 20 años con la escuela […] Primero, porque en la universidad tú sentías la alegría, fueron dos días que tú veías lleno de zancos, malabaristas, los chicos disfrazados[…] Tú sabes lo que les pasa […], pero el tema es cómo hacerse cargo de todo lo que les pasa, lo que les costó, las rabias que pasaron, la alegría que sintieron cuando les fue bien, lo que aprendieron, y en general, en primer año, lo que tú esperas que aprendan no es tanto contenidos, sino que aprendan a trabajar en grupo, que sean tolerantes, que se sepan escuchar, que sepan organizarse, de repente esas cosas que uno dice que son tan básicas no son tan básicas. Entonces primer año tú dices ´creatividad´, que se les abra la cabeza y que sean capaces de entender que el trabajo en grupo no es fácil y que se enfrenten a esa experiencia[90]".*

En cambio, en la Facultad de Ecología, por ejemplo, lo que se busca en primer año es que los alumnos exploren ideas iniciales sobre temas de su profesión, ya sea educación inicial, problemas comunitarios, idioma inglés, etc., de modo que *"el estudiante, ahí, se meta más bien a comprender o descubrir[91]".* Más adelante, según los Coordinadores de Carrera, se les pide elaborar un proyecto o realizar intervenciones enfocadas a problemas situacionales.

---

[88] Entrevista a Coordinadora de Carrera de Educación Internacional, 18 de junio de 2009.
[89] . Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[90] Entrevista a Decano Académico, 12 de junio de 2009.
[91] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

En el caso de los docentes que desempeñan roles de revisores de los Casos o son miembros de las Comisiones Evaluadoras, el aspecto más relevante de los Casos es que, mediante un trabajo colaborativo, se prepara a los alumnos para **enfrentarse a la vida real a través de situaciones propias de la profesión**, que deben ser resueltas:

> *"Actividad pedagógica que expone a los alumnos a situaciones factibles e inciertas, propias de la profesión en la que se están formando, frente a las que deben adquirir conocimientos, tomar decisiones y plantear propuestas que respondan a las necesidades que se originan a raíz de la situación problema de la que surge la solicitud del caso, en el marco del trabajo en equipo[92]".*

> *"Una instancia de aprendizaje colaborativo, en donde los estudiantes deben realizar trabajos en grupo, acoplarse a sus compañeros para trabajar en equipos, aportar y liderar. En donde se aprenden muchas cosas además del objetivo mismo del aprendizaje, sino muchísimos aspectos involucrados en todo el proceso[93]".*

Como bien lo señala un docente, son tres las características más importantes de este proceso asociadas al logro de los objetivos de aprendizaje en Casos:

> *"Caótico, verosímil y riguroso. Caótico porque desarraiga a los y las estudiantes del orden de sus clases para someterlos a jornadas sin horarios, enfrentados a retos que muchas veces no sabían que existían, buscando recursos que les son todavía ajenos, creando estructuras para las que algunas veces no han recibido todas las instrucciones, etc. Verosímil porque la vida profesional (y la vida misma) es, más o menos, así. Y riguroso porque a pesar de todo lo anterior –o tal vez a partir de ello- las evaluaciones exigen de los y las estudiantes mucha pulcritud, mucha precisión[94]".*

Un resumen de lo que consideran los docentes de la UCG, en su rol de Revisores o miembros de las Comisiones de Evaluación, como objetivos de aprendizaje de los Casos es presentado en el Cuadro 21.

[92] Entrevista a profesora de Psicología Social e Investigación, 23 de julio de 2009.
[93] Entrevista a profesora de Diseño y Comunicación Visual, 4 de agosto de 2009
[94] Entrevista a profesor de Marketing y Marketing Estratégico, 20 de julio de 2009.

CONOCIMIENTOS	DESTREZAS O HABILIDADES	ACTITUDES
▪ Identificar un problema y sus aspectos relevantes ▪ Reconocer que hay diferentes miradas para una misma verdad. ▪ Comprender la diversidad de situaciones relacionadas a la profesión. ▪ Conocer la realidad social. ▪ Comprender demandas que enfrentarán en su profesión ▪ Comprender que las decisiones se fundamentan en la investigación. ▪ Conocer como citar correctamente fuentes consultadas. ▪ Conocer profundamente al grupo objetivo. ▪ Seleccionar equipos para la presentación final. ▪ Comprender el negocio y enfrentar un problema típico de su ámbito laboral. ▪ Utilizar recursos distintos para vender y sustentar su presentación final con profesionalismo. ▪ Comprender como se elabora un documento escrito (redactar, ordenar información). ▪ Usar medios tecnológicos (hacer páginas web, videoclips) bajo ciertas restricciones. ▪ Aplicar conocimientos en tareas, actividades o diseño de estrategias propias de la carrera.	▪ Utilizar técnicas de investigación adecuadas según el caso. ▪ Analizar los resultados de la investigación. ▪ Generar soluciones o propuestas creativas. ▪ Tomar decisiones para encontrar una solución creativa al caso. ▪ Aplicar teorías, conceptos y herramientas aprendidas. ▪ Trabajar en grupo/equipo. ▪ Organizar el tiempo. ▪ Desarrollar la creatividad. ▪ Manejar la comunicación oral. ▪ Gestionar programas, proyectos, acciones. ▪ Argumentar y o justificar la decisión tomada. ▪ Analizar críticamente los documentos de trabajo sobre temas de la profesión para sustentar ideas. ▪ Lograr soltura para presentar propuestas ante jurados, comisiones, etc. ▪ Seleccionar el material para elaborar un documento. ▪ Ser disciplinado para aprovechar el tiempo. ▪ Establecer prioridades (aprender a sacrificar un fin de semana por trabajo). ▪ Manejar adecuadamente el tiempo y ser puntuales. ▪ Asumir roles o cargos con responsabilidad.	▪ Plantearse y plantear preguntas nuevas. ▪ Enfrentar un reto. ▪ Ser críticos. ▪ Cuestionar los pedidos. ▪ Opinar sobre el problema para encontrar soluciones distintas. ▪ Reconocer errores. ▪ Aceptar y enfrentar críticas. ▪ Manejar el estrés y sus emociones. ▪ Trabajar bajo presión. ▪ Hacerse cargo de lo que les pasa. ▪ Ser tolerantes. ▪ Saber escuchar. ▪ Manejar incertidumbre. ▪ Reflexionar sobre los trabajos realizados. ▪ Evaluar sugerencias y enfoques diferentes sobre un mismo tema. ▪ Perder el miedo. ▪ Madurar personal y académicamente. ▪ Enfrentar fracasos. ▪ Pasar de la competencia al desafío. ▪ Aprender a relacionarse y exigirse para lograr un objetivo. ▪ Estar dispuesto a leer y a estudiar. ▪ Desarrollar una mirada evaluadora de la situación en la que se inserta. ▪ Aceptar al otro como legítimo otro aunque no se esté de acuerdo con él.

Cuadro 21. **Objetivos de aprendizaje de los Casos según directivos y docentes de la UCG. (Fuente: entrevistas a directivos y docentes),**

6.3.2.4. Aprendizajes e innovaciones de la UCG en relación al Modelo original del MPC.

Aún cuando el Método de Casos *"siempre ha sido y continuará siendo una propuesta en construcción*[95]*",* el currículo de formación ha ido variando con los años debido a exigencias del entorno (normativas oficiales y tendencias del

[95] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009

mercado, principalmente), necesidades individuales de los alumnos y a la propia experiencia pedagógica de la UCG, lo cual ha influenciado en el diseño y ejecución de los Casos.

El uso del idioma inglés, el tiempo de duración de la actividad de Casos o el número de fases involucradas en su ejecución han tenido que sufrir variaciones que ese explican en los siguientes párrafos. Sin embargo,

> *"el concepto fundamental sigue igual: aprender desde su propia experiencia, o vivencia experiencial, especialmente desde el ensayo-error como impulso para meditar y construir teoría*[96]*".*

Con la apreciación anterior coincide uno de los profesores chilenos fundadores de la Escuela, para quien la experiencia de Casos no ha variado, incluso comparándola con su propia formación en la Escuela de Comunicación Mónica Herrera de Chile:

> *"Si yo me remonto a mi época que me tocó a mí hacer Casos a la de ahora, no ha cambiado nada. Sigue siendo lo mismo. Lo único que te cambia es la tecnología, pero la experiencia, el miedo, el presentar, el que tienes compañeros que trabajan, los que se amanecen trabajando y que supuestamente trabajan pero se están inspirando, eso no cambia, eso es exactamente lo mismo*[97]*".*

Algunas innovaciones que se han introducido son generales a todas las Facultades, como por ejemplo, entregar los *briefs* de Casos a todos los alumnos en conjunto, de forma que su contenido sea interpretado adecuadamente. Sin embargo, hay innovaciones que son particulares a cada una de ellas.

- **Volver a la pregunta de investigación.**

La introducción de una instancia adicional de investigación durante la ejecución de los Casos es una de las modificaciones llevada a cabo en la Facultad de Comunicación frente al modelo original:

[96] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009.
[97] Entrevista a Decano Académico, 12 de junio de 2009.

"Nos dimos cuenta que cuando un alumno llegaba a una presentación de Caso y tenía mala la investigación todo el resto estaba mal o si estaba bien, era por suerte, por intuición. Pero todas las críticas y evaluaciones de la Comisión y el interés de ellos sobre las críticas, siempre se concentraban sobre la campaña[…] Entonces me di cuenta que jamás volvía la pregunta sobre la investigación, que nuestra manera de enseñar la investigación tampoco servía, porque enseñaba métodos, no a hacerse preguntas. Por eso también reformulamos la materia de investigación 1, para orientarla sólo a que sean capaces de hacerse preguntas buenas de investigación. Porque descubrimos que si uno se hace buenas preguntas de investigación, el resto fluía, el resto venía.[…]Entonces metimos esa instancia intermedia de presentación solo de investigación[98]".

- **Cambiarle el estado de ánimo a los casos.**

También la Facultad de Comunicación ha realizado esfuerzos para que los docentes que integran las Comisiones Evaluadoras de Casos adopten una actitud menos "de reto" y más estimulante, de modo que Casos no se convierta en una actividad que los alumnos teman:

"El nivel que se les exige es altísimo, altísisisimo y eso no lo vamos a bajar pero [era] *muy duro decirles: ´¡cómo se te ocurre pensar esta cosa!´, ´¡en qué cabeza!´, era como retarlos, pensando que si uno les retaba, ellos se iban a motivar y empezó a pasar todo lo contrario[…] Empezó a pasar que la experiencia de casos se transformaba en una cosa dolorosa, en una cosa de miedo, en una cosa de lograré pasar o no […]los obligaba a trabajar bien, pero el proceso emocional de ellos no era rico y tú, cuando no estás frente a un proceso rico, jamás vas a ser creativo, porque la creatividad parte del jugar, parte de la felicidad, parte del explorar, si tú estás con miedo, si tú estás restringido, no vas a ir a lo correcto. Toda la crítica tiene que ser estimulante, no hay que bajar el estándar, de ninguna manera, pero hay que partir de reconocer las cosas y llevarlos a motivarlos, para que la experiencia de casos sea una experiencia alegre, donde yo me la juegue y yo trate de sorprender. No una experiencia dolorosa, donde yo trate de no ser castigado […] es cambiarle el estado de ánimo del caso y eso lo empezamos a hacer un año y medio más o menos[99]".*

- **La Llegabuena del gallito feo.**

Otra de las innovaciones implementadas en casos en la Facultad de Comunicación ha sido la de integrar a los alumnos de primer año a través de una fiesta de bienvenida que es organizada por los propios alumnos, a través de la solicitud de un Caso:

[98] Entrevista Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[99] Entrevista a Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

"Esta universidad es de esas universidades que es como ese gallo simpático, feo, chiro, pero tan simpático que tiene un montón de novias y tú no entendéis cómo [...] Nosotros tenemos un campus chico, los alumnos trabajan el triple que en cualquier universidad […] no tenemos deporte, entonces ¿qué es lo que hace que esta gente esté acá? y es ese gallo feo, simpático, hay algo[…] hay un espíritu, hay una onda que es la libertad creativa que los moviliza acá. Y una de esas cosas era que no existe una fiesta de bienvenida […] entonces dijimos ya, vamos a hacer una fiesta de bienvenida y los encargados de hacer esa fiesta de bienvenida [la Llegabuena] *son los de segundo año, los que acaban de entrar, pero vamos a hacer una fiesta de bienvenida diferente a las otras universidades […] va a ser con un desarrollo creativo y conceptual que pueda representar los valores de la Universidad. Y el primer año lo hicimos con el Quijote, por lo de soñador[…] El año siguiente con Tim Burton, el tema de la creatividad. Después hicimos con la Guerra de las Galaxias y el tema de la espiritualidad, las naciones, el de aceptar al otro, el tema de hielo submarino y los 7 mares[...] este año volvimos a concentrar en la carrera de publicidad, y el tema era Da Vinci[…] también es la gratificación de ver un evento terminado, un evento bien hecho[…] Y es la primera vez también que se unen todos, porque los mezclamos de todos los distintos niveles y[…] se crea una onda riquísima[100]".*

- **Comment for this entry.**

Las innovaciones de la Facultad de Comunicación se extendieron también al mundo virtual. Con el espíritu de propiciar el intercambio de docentes y alumnos para el desarrollo de los Casos, a partir de junio 2009 se creó el "Blog de Casos de la UCG". Si bien el uso del blog, en esta experiencia inicial, no ha sido tan sistemático, el espacio da cuenta del potencial que podría tener a futuro como instrumento de apoyo al aprendizaje:

BLOG DE CASOS DE UCG http://casagrande.edu.ec/casoscom/?p=154&cpage=1#comment-32
CONSULTADO EL 28.06.09

1. **1 Comment for this entry**

Ivan Sierra
Junio 12th, 2009 on 11:27 AM

hola a todos y a todas. hemos dialogado con enrique sobre el caso y tengo un par de comentarios que trasladarles.

2. sobre segmentos y grupo objetivo.
los segmentos se refieren a consumidores actuales o potenciales. hay muchos consumidores de pizza, y ustedes los pueden clasificar de acuerdo a criterios vistos en clase. a eso llamamos "segmentar". o sea que cada uno de esos grupos es un "segmento de mercado". y la totalidad de segmentos es el "mercado meta". esperamos que en esta primera entrega nos mencionen qué segmentos descubrieron y cuál de ellos es el más interesante o atractivo. ¿más claros? espero que sí.

Carol Barreiro
Junio 10th, 2009 on 3:00 PM

Hola Iván,
Gracias por ayudarnos con la correción del brief, con mi grupo ya pediremos una revisión con usted para nuestro caso.

[100] Entrevista a Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

- **Del MIDIA 100 al ABIT.**

Los rápidos avances de la tecnología y la alta demanda de equipos en la época de Casos por parte de los alumnos, han obligado a la Facultad de Comunicación a realizar adaptaciones, tanto en sus programas de formación como en la adquisición de equipos de última generación, y a planificar una logística especial para responder oportunamente a estos requerimientos:

> *"Un caso, por ejemplo el caso 1 y el caso 3 lo hago antes y los otros casos los hago después para que las fechas de equipos no sea al mismo tiempo […] siempre estamos cambiando un poco porque el mercado va cambiando, ya ni si quiera necesitas aprender el programa en una materia, […] te metes a youtube, te bajas el tutorial [...]Si el canal por ejemplo, antes usaba el formato MIDIA100 para editar que es un software de edición, y de repente de un día para el otro cambiaron a "ABIT" y nosotros seguimos con el MIDIA100. Entonces tenemos que cambiar los programas*[101]*".*

Uno de los aprendizajes a nivel institucional es descrito por los directivos de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas. La idea de producir algo tangible como resultado del Caso, tal como se lo hacía en Comunicación, era una idea un tanto lejana al mundo empresarial de los procesos:

> *"Eso de los Casos[…] primero entenderlo nosotros. Sí, y yo creo que justamente la adaptación es esa, o sea en comunicación es el resultado final, es algo tangible, porque la comunicación termina en algo tangible. Yo no digo que en la empresa no salen las cosas tangibles, pero en la empresa, uno propone cosas y uno propone cosas en base a cifras, en base a experiencia, en base a información económica, en base a estructuras, investiga toda esa parte anterior […] en la empresa se necesita conocer muchísimo los procesos, el cómo se hace la cosa, o sea cómo se hace un limón […]. O sea el cómo se hace es súper importante […] entonces siempre metemos ese pedacito, que probablemente en comunicación no importa cómo se hace el jabón, lo que importa es que el jabón se venda. Si, si, entonces eso. […] o sea, en cómo se analiza ese fenómeno […] eso creo que es también un tema que a nosotros nos ha costado*[102]*".*

Una vez apropiados de la metodología, la Facultad de Administración consideró importante que los Casos fueran lo más reales posibles de modo que los alumnos pudiesen palpar los asuntos relacionados con su vida profesional:

> "[En Administración y Negocios] *nos dimos cuenta este semestre del tema de que los chicos vean casos reales […] involucrarnos con cosas que realmente estén pasando, para que los chicos*

[101] Entrevista a Coordinadora de Carreras de Comunicación Audiovisual y Multimedia, 16 de julio de 2009.
[102] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

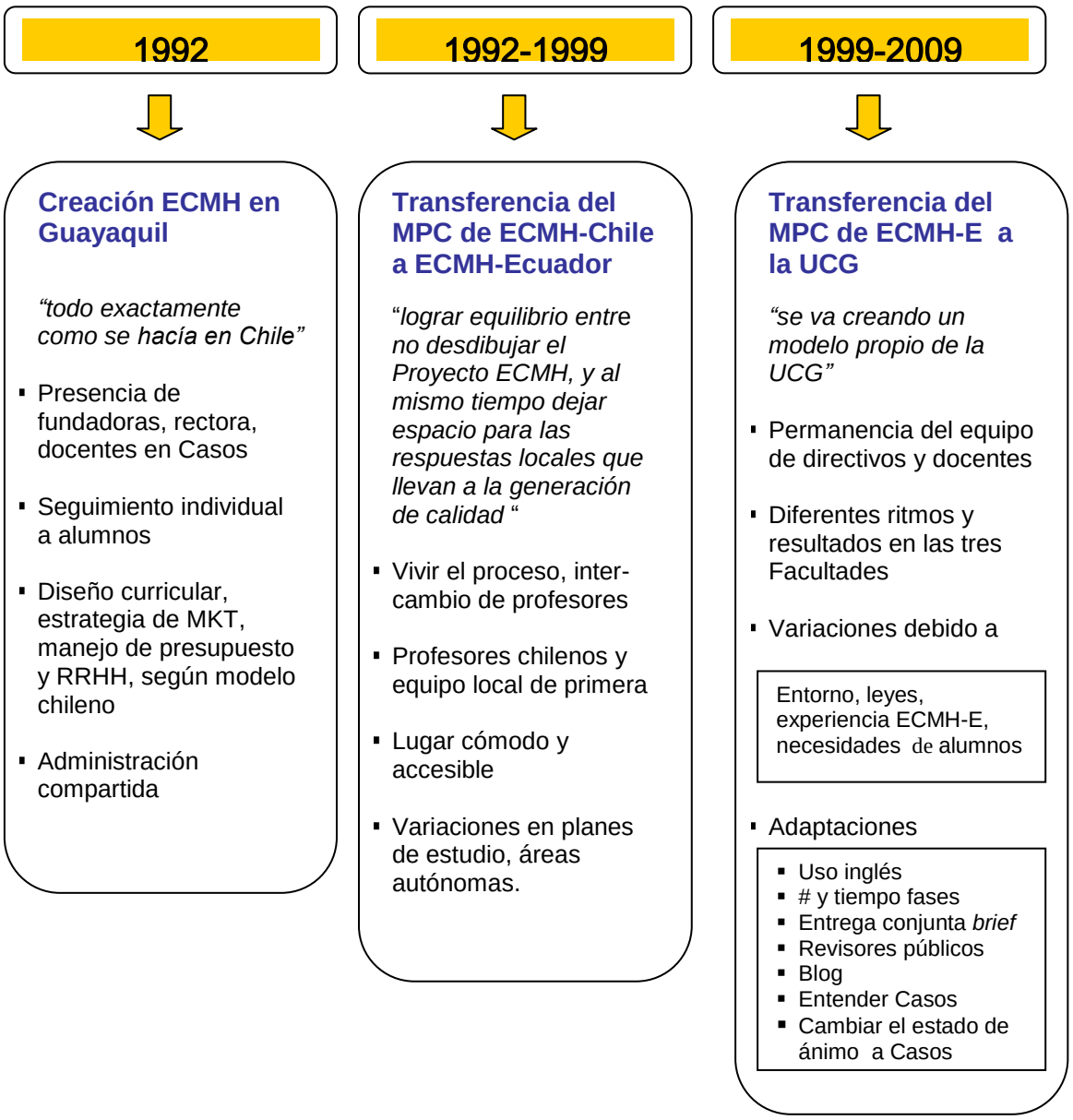
puedan visitar en el Caso de la agricultura, haciendas, hacer preguntas que tengan los problemas reales […] eso les ayuda realmente a palpar lo que les va a pasar en su vida profesional […] en Ciencias Políticas, es un poco más difícil de definir Casos y de organizarlos y de aterrizarlos que por ejemplo de Administración y Negocios donde el aterrizaje está en la empresa, en el producto, en el proceso […]estamos intentando igual que, aparte que ellos logren hacer un análisis, muchas veces ellos toman el [rol] *de consultores o asesores que hacen un análisis sobre un fenómeno[…]el último fue sobre un conflicto* [se refiere al caso sobre el Conflicto Israel-Palestina] *intentamos hacer casos en los que ellos tienen que hacer investigación de campo para que también vean la dificultad de levantamiento de información*[103]*".*

Luego de haber comprendido el método, sus directivos lo han ido adaptando a las disciplinas de la Administración y las Ciencias Políticas, pero no han introducido mayores modificaciones hasta ahora:

"Cambios fuertes no hemos hecho. O sea lo que hemos hecho es ir adaptando esta metodología a la Facultad. Pero un cambio radical de concepto pedagógico no hemos hecho y no creo que sea necesario hacerlo, o no sé[104]*".*

La amplia experiencia de la Facultad de Comunicación en la aplicación del MPC y el uso de la creatividad asociada a sus carreras, así como el cambio de directivos en las otras dos Facultades de creación más reciente, y por tanto, su necesidad de apropiarse paulatinamente del MPC y adaptarlo a sus disciplinas, podría explicar las mayores oportunidades de innovaciones realizadas en la Facultad de Comunicación.

[103] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.
[104] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.



***Cuadro 22*. Aprendizajes e innovaciones a partir de la transferencia del Método Pedagógico de Casos de la ECMH-Chile a la ECMH-Ecuador y a la UCG.**

6.3.2.5. Características del MPC de la UCG.

De las entrevistas realizadas a los directivos y docentes; y de las encuestas aplicadas a alumnos, se concluye que la forma de hacer Casos en la UCG se caracteriza por lo siguiente:

a) es una manera muy activa de aprender

> *"Implica ponerlos a resolver cosas de la vida real que se les va a presentar en cada uno de sus profesiones, ya sea en comunicación, en Administración o en Ecología Humana[…] se los pone bajo tensión, trabajan en grupo, tienen tiempo limitado para presentar […] esa es una manera muy activa de aprender"* (Rectora UCG).

> *"El Método de Casos es algo propio de UCG, no son como los Casos de Harvard*[105] *o casos que son resueltos durante la hora de clase. Son vivenciales y reales cuando sea posible"* (Coordinadora de Carrera, Facultad de Ecología Humana).

b) implica investigar profundamente

> *"Que los alumnos investiguen mucho. Lo fundamental es que se diviertan aprendiendo"* (Coordinadora de Carrera, Facultad de Comunicación).

c) enseña a pensar y a hacerse preguntas para resolver problemas de la vida real

> *"Nuestro único diferenciador con cualquier universidad de acá, va a ser que les vamos a enseñar a pensar[…] y hacerse preguntas"* (Decano de Facultad de Comunicación).

d) el aprendizaje de los alumnos ocurre a través del propio descubrimiento, lo cual es difícil pero facilita un aprendizaje significativo

> *"Es como una instancia de aprendizaje totalmente distinto a lo tradicional […] en que uno está pasivo esperando que se lo digan, las cosas se hacen así y así y así […] es una instancia de aprendizaje en que ellos descubren algo y lo plasman"* (Decana Facultad de Administración).

e) involucra tiempo, esfuerzo y apoyo de otros

> *"En los primeros años vienen bastantes mamás a ver qué es lo que ha hecho el hijo que se ha desaparecido durante una semana o hay mamás que los chicos han hecho los Casos en sus casas, creen que ya son parte del caso y están ahí como que dándole apoyo, ayudándoles […] mamás, papás, hermanos, o los actores que salieron en el corto o las personas que salieron en las fotos, las que salieron en el documental"* (Coordinadora de Carrera de Facultad de Comunicación).

f) permite reflexionar a partir de las fortalezas y debilidades del trabajo realizado

> *"Aquí me dicen las fortalezas y debilidades del trabajo realizado, en otra universidad en la que hice casos no me decían nada, solo me ponían la nota"* (Alumna de Facultad de Ecología)

g) el proceso se ve atravesado por diversas emociones

> *"Casos, al principio, [genera] incertidumbre e inseguridad por la exigencia de más autonomía en situaciones nuevas. Durante el caso hay emoción por los retos profesionales y la visión de posibilidades futuras pero frustración con miembros de su grupo, y al final,*

[105] Los casos de Harvard se diferencian de los Casos UCG porque son ejercicios de simulación de problemas que ya han sido resueltos. Ver mayor información en el numeral 3.5 "Método Pedagógico de Casos" y en el Anexo 2 "Modelos Metodológicos del Estudio de Casos".

orgullo con sus logros y un poco menos ingenuos […] sobre las realidades del mundo profesional. Los profesores tienen curiosidad sobre el proceso de aprendizaje y asombro o admiración por lo que los alumnos hacen o no hacen" (Coordinadora de Carrera, Facultad de Ecología Humana).

"Ha variado con el tiempo. Caso es parte de la cultura de la UCG y eso afecta las emociones, es decir ha perdido dramatismo y es parte de la vida universitaria. Algo así como la ***conscripción académica*** *[el resaltado es nuestro] de la institución. De todos modos algunos mueren en el intento pero cada vez menos. Para la U también ha perdido drama, y a mi criterio eso es sano para todos, en particular para los que se forman. En primer año no faltan las angustias y la ansiedad. Yo dejo que fluya y les doy ciertos tips puntuales. Sin embargo creo que cada uno debe pasar por su camino"* (Profesora de Investigación, Facultades de Ecología Humana y Comunicación).

Como puede observarse en los testimonios anteriores, Casos es una actividad que genera diferentes tipos de **emociones.** Según la percepción de los alumnos, las fases en que experimentan mayor intensidad en sus emociones, comenzando por la más alta son: Fase 4 (elaboración del documento: 78%), Fase 1 (recepción y lectura del *brief: 68%*), y Fase 5 (presentación ante Comisión Evaluadora: 67%), tal como se desprende de la Tabla 5. En las siguientes páginas se describen las principales emociones de los alumnos por cada fase de ejecución de Casos y en el Anexo 12 se las detalla, además, por Facultad y curso.

FASE	Porcentaje de alumnos que vivieron emociones en muy alta y alta intensidad	Tres principales emociones
Fase 1 Recepción y lectura del *brief*	68%	▪ curiosidad ▪ estrés/ansiedad/nervios/ ▪ preocupación
Fase 2 Consulta a Revisores	64%	▪ confusión ▪ estrés/ansiedad/nervios ▪ seguridad
Fase 3 Primera Presentación	24%	▪ seguridad ▪ satisfacción ▪ cansancio
Fase 4 Elaboración del documento	78%	▪ cansancio ▪ estrés/ansiedad/nervios ▪ satisfacción
Fase 5 Presentación ante Comisión Evaluadora	67%	▪ satisfacción ▪ seguridad ▪ estrés/ansiedad/nervios
Fase 6 Recepción de comenta-rios Comisión Evaluadora	60%	▪ curiosidad ▪ estrés/ansiedad/nervios ▪ satisfacción

Tabla 4. **Porcentaje de alumnos que vivieron emociones en muy alta y alta intensidad por Fase de ejecución de Casos y tipo de emoción.**

6.3.2.6. Roles y niveles de participación de Decanos, Coordinadores de Carrera, Revisores, Comisión Evaluadora, solicitantes, invitados y otros.

Si bien cada Facultad conserva particularidades respecto a los niveles de participación de los diversos actores involucrados en la operación de un Caso, hay varios aspectos que son generales a todos. A modo de ilustración, se presenta el Cuadro 23, en base a la descripción que hace una Coordinadora de Carrera de la Facultad de Comunicación[106] sobre el particular:

Rol	Nivel de participación
Decano	▪ Dirección General de la actividad ▪ Diseño del *brief* de Casos de los dos primeros años de carrera Publicidad.
Directores de Carrera	▪ Dirección específica de la actividad por carreras. ▪ Diseño de *brief* de Caso por carrera y año. ▪ Organización de grupos de alumnos. ▪ Organización de la presentación de Casos por los alumnos. ▪ Coordinación de consulta a Revisores. ▪ Logística de presentaciones de alumnos y de Comisiones Evaluadoras. ▪ En los Casos que conllevan clientes reales, hay un trabajo de acercamiento con el cliente y reuniones previas para generar la solicitud.
Asistente Carrera	Asisten a los directores de carrera.
Profesores/clientes reales	Participan en el diseño de *brief,* en el rol de Revisores y/o como miembro de las Comisiones Evaluadoras.
Servicios Generales	Coordina la solicitud de equipos para las presentaciones.
Secretaría General	Asigna aulas para presentación y registra notas de los Casos.

***Cuadro 23*. Roles y niveles de participación interna en "Casos".**

6.3.2.7. Diseño y elaboración del *Brief* para Casos.

El diseño y elaboración de un *brief* es un proceso que implica muchas idas y vueltas hasta que la idea original quede plasmada en un documento claro, conciso y útil para el fin que persigue: servir de guía para que los alumnos puedan responder exitosamente a la solicitud planteada.

La elaboración del *brief*, que desde los alumnos podría considerarse fácil, supone una gran responsabilidad y un permanente aprendizaje para quienes lo escriben. Que el propósito esté muy bien definido, que la información no esté sujeta a

[106] Entrevista a Coordinadora de Carrera de Periodismo, agosto 12 de 2009.

múltiples interpretaciones, que la solicitud desafíe a los alumnos sin abrumarlos, son solo algunos de los criterios que señalan los Decanos y Coordinadores de Carreras como importantes a tener en cuenta en esta fase:

> *"Hemos hecho una evaluación después de este Caso […] no se sentía logrado bien el propósito, tal vez porque a veces el propósito, cuando se escribe el brief, no está muy bien, bien claro […] Uno piensa que se está expresando bien, pero quien te lee entiende otra cosa*[107]*".*
>
> *"A uno sí le genera estrés, porque si tú escribiste mal el caso… y las chicas se te caen por eso […] tú tienes que ser responsable frente a eso […] porque hiciste un caso que estuvo fuera de las demandas de ellas o que estuvo muy alto*[108]*".*
>
> *"Esa es la parte más difícil de un tema x, aterrizar […]qué es lo que quiero que los estudiantes hagan con este tema, y aterrizarlo y escribirlo de una manera para que ellos entiendan exactamente lo que se les pida, sin necesariamente decir ´ustedes tienen que hacer esto, después esto´´*[109]*".*

La explicación de esta dificultad es presentada en uno de los documentos internos sobre el desarrollo de Casos:

> *"El lograr hacer un buen balance entre pedir hacer cosas que aún no saben y aquellas que ya saben o que pueden reproducir vía aprendizaje vicario (imitación/observación de modelos ya existentes) no es fácil, pues a veces podemos pedir tareas que solo les supone reproducir saberes ya adquiridos*" (Chiriboga, 2004, op.cit., s/d).

En el *brief* también se incluye información sobre la normativa para la evaluación del trabajo a ser realizado por los alumnos, lo cual se explica en el siguiente numeral.

6.3.2.8. Normativas para el desarrollo de Casos.

Casos como,

> "*una actividad que es formativa de base y que contiene impactos de carácter cognitivos (investigaciones) y sociales (generados por las mismas investigaciones o por las propuestas derivadas de éstas*)" (Tinoco, 2008, p.6),

[107] Entrevista a Coordinadora de la Carrera de Artes Escénicas, 16 de julio de 2009.
[108] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[109] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

y por su inserción en la malla curricular de las tres Facultades, es evaluada según el “Sistema de Calificación” establecido en la UCG que aplica la siguiente escala (UCG, 2008, p.30):

Puntaje	Nivel
10 – 9.4	Excelente
9.3 – 8.7	Muy bueno
8.6 – 8	Bueno
7.9 – 7. 5	Suficiente
Menos de 7.5	Insuficiente (no aprobado)

***Tabla 5*. Sistema de Calificación de la UCG**

Para la evaluación de Casos se han definido dos componentes que son: el documento escrito -que los alumnos deben entregar en una hora y fecha establecida, y que su falta de cumplimiento afecta a la nota- y la presentación ante la Comisión Evaluadora. Estos dos componentes son descritos posteriormente.

En el desarrollo de Casos, los alumnos deben además remitirse al “Reglamento de Casos de la UCG”. El documento contiene lo siguiente; 1) presentación de lo que es un Caso, definido como un juego pedagógico; 2) aclaración sobre lo que se entiende por “cliente”, que puede ser real o ficticio; 3) explicación del contenido del *brief* y de las reglas del juego durante las fases de ejecución del Caso; 4) descripción del proceso para constituirse en una organización o agencia; 5) respuestas a preguntas comunes referentes al número de Casos que se debe cursar en la UCG, criterios de evaluación, rol de los profesores Revisores y de la Comisión Evaluadora, y proceso para asentamiento de notas. El documento también describe cómo se arma la carpeta que se presentará ante la Comisión Evaluadora, las instrucciones para la presentación oral y otras de tipo logístico (ver Reglamento en Anexo 11).

El documento y la presentación oral[110], que los alumnos de las tres facultades desarrollan en Casos, son evaluados por la Comisión seleccionada. Esta asigna un puntaje a cada una de estas dos instancias, que es promediado[111] y su resultado corresponde a la nota final. Aunque Casos, según la Decana de Administración, es diferente al trabajo que se hace para una clase, esta nota se enmarca en el sistema de calificación de la UCG:

> *" […] ellos tienen que hacer como[…] presentar un proyecto ante un cliente, o sea no están haciendo un trabajo para la Universidad, sino ponerse en el papel de asesores, consultores o que están trabajando para una empresa X, pero jugar ese papel. No están haciendo una exposición de clase, una exposición académica, sino que están vendiendo y haciendo que el cliente acepte realmente la idea que ellos están sugiriendo[112]".*

Asimismo en relación a la nota, el Decano de Comunicación comenta:

> *"Yo creo que un aprobado y reprobado solucionaría el problema, porque si no empieza la competencia entre el 7.5 y el 7.8 y el 7.9 y el 8.5 y lamentablemente esos estándares están dados, los estándares de los criterios de evaluación para hacer las cosas correctas, porque así te enseñaron en el colegio[…] Porque aquí tienes que buscar nuevas cosas, tienes que ser creativo, tienes que encontrar nuevas respuestas, tienes que encontrar nuevos procesos[113]".*

Las fechas para el desarrollo de Casos en la UCG se establecen en el cronograma general de actividades o Calendario Académico que se distribuye a todos los actores (directivos, docentes, alumnos y personal administrativo) al inicio del semestre. Sin embargo la definición de la fecha especifica para la entrega del documento y la presentación le corresponde a la Coordinación de cada una de las Carreras y se registra en el *brief.* La asignación del espacio físico para las presentaciones, es competencia de Secretaría General.

- **En relación al documento.**

El documento debe ser entregado por los alumnos en cada Facultad antes de su presentación, así los miembros de la Comisión Evaluadora lo pueden leer y evaluar

[110] La entrega del documento y la presentación se denominan instancias.
[111] La Coordinaciones de Carrera definen las ponderaciones entre: documento (presentación de investigación y presentación final), presentación oral y piezas gráficas, Cds, videos, etc.
[112] Entrevista Decana de Administración y Coordinadoras, 8 de Julio de 2009.
[113] Entrevista Decano Facultad de Comunicación, 18 de Agosto de 2009.

oportunamente. La evaluación apunta a determinar el nivel de cumplimiento o logro del grupo en relación al pedido planteado en el *brief* e incluye puntos generales relacionados a:

- Fecha, hora de entrega, lugar y persona.
- Estructura del documento.
- Requisitos de forma o formato del documento y anexos (piezas, cd, etc.).
- Redacción clara y precisa.
- Ortografía (en algunas ocasiones se indica el puntaje que se reducirá por cada falta ortográfica).
- Uso adecuado de referencias bibliográficas.

El día de la presentación de los alumnos, los miembros de la Comisión Evaluadora[114] reciben un formato para registrar las fortalezas y debilidades del documento frente a las pautas de evaluación, y asentar la nota que correspondiente[115]. En las Facultades de Comunicación y Administración, las pautas de evaluación son una lista de enunciados, mientras que en la de Ecología Humana, se usa una matriz que indica los puntajes a asignar según los niveles de cumplimiento de los puntos solicitados en el *brief*. Al respecto, la Coordinadora de RRHH y GSD afirma:

> *"En las pautas de evaluación tratamos de recoger algunos aspectos desde conocimientos, habilidades, actitudes, de resoluciones de problemas; se trata de recoger en las pautas para hacer un poco más completa la evaluación*[116]*".*

- **En relación a la presentación.**

En el *brief* se incluyen algunas indicaciones generales para la evaluación de la presentación:

[114] En esta tesis no se analizan los comentarios de los miembros de la Comisión Evaluadora ni sus estilos de brindar retroalimentación a los alumnos y su relación con las pautas de evaluación de los casos.
[115] La Comisión Evaluadora asigna dos notas: una al documento y otra a la presentación oral.
[116] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

- Hora y fecha.
- Tiempo para la presentación, el mismo que varía entre 25 y 30 minutos.
- Presentación, se indica que ésta debe ser formal en cuanto a vestimenta y uso del lenguaje.
- Logística: le corresponde a los alumnos ponerse de acuerdo con el personal de apoyo para contar con los equipos que requieran.
- Se hace referencia a la importancia de la puntualidad de los grupos.
- Se recomienda la organización del grupo previa la presentación.
- Matriz para identificar las fortalezas y debilidades del grupo.

En los Casos de Comunicación se agregan los siguientes puntos:

- Orden y estructura en la presentación.
- Limpieza en la presentación visual.
- Creatividad en la presentación.

En la Facultad de Comunicación se cuenta con un reglamento para las Comisiones Evaluadoras de Casos, documento que las tesistas no encontraron en las otras Facultades.

Los criterios de evaluación que en la Facultad de Administración se han establecido son:

- Presentación acorde a investigación.
- Un hilo conductor con orden lógico.
- Recursividad en la exposición y capacidad de persuasión.
- Uso adecuado del tiempo y espacio.
- Ritmo de la presentación.
- Sinergia en el grupo.

La ejecución de Casos es, según los directivos, un proceso que es evaluado en esas dos instancias (documento y presentación), pero que no acaba en ellas:

> *"Entender que tal vez el aprendizaje no pasa sólo por una experiencia, sino que pasa por un proceso más largo. O sea, Caso es en sí mismo un proceso, pero es una experiencia dentro de lo que el alumno está viviendo. Entonces siento que es más a largo plazo lo que tú puedes hacer, cambiar a los chicos no es sólo una instancia. Y además cuando tú estás frente a la comisión, la adrenalina te pasa tan rápido que[…] la verdad que… ni escuchas lo que te dice la comisión. A veces no escuchas lo que quieres escuchar.[117]".*

Si bien las pautas de evaluación no buscan estandarizar la calificación por parte de los miembros de la Comisión, éstas sí posibilitan unificar criterios para evaluar los aprendizajes de los alumnos frente a lo que se considera como logros frente al pedido solicitado en el *brief.*

6.3.3. FASE 1. Recepción del *Brief* de Casos.

6.3.3.1. Operación del MPC desde la organización interna.

Una vez que los directivos han seleccionado el tema y elaborado el *brief* del Caso, éste es distribuido a los alumnos, según su año y carrera. La modalidad de agrupación de los alumnos para trabajar el Caso, así como el número de integrantes, es comúnmente descrita a través del *brief,* por lo que los alumnos no conocen esta información sino al momento de la entrega del documento:

> *"Casos en sí es un mito …un elemento sagrado en su carrera, nunca saben qué temas les va a tocar, nunca saben si les va a tocar escogerse entre ellos o les va a tocar grupo asignado. Esas son las preguntas que te hacen hasta 10 minutos antes de entregar el caso, porque ellos saben que el día que se te entrega el brief, recién ahí tú sabes con quién vas a trabajar. Y tenemos distintas fórmulas, a veces por ejemplo damos un grupo armado, a veces se lo arman ellos, a veces damos cabeza de serie, es decir, éstos son gerentes y tienen que escoger a otros […] entonces siempre existe esa tensión de no poder prepararse antes[118]".*

Para la ejecución del primer Caso, era común en años anteriores que los grupos sean armados por sorteo, debido a que los directivos tienen muy poca información

[117] Entrevista Decano Académico, 12 de junio de 2009.
[118] Entrevista a Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

sobre los perfiles individuales. Esta modalidad ya no es utilizada tanto, en consideración a facilitar el trabajo en equipo por intereses comunes, así como la movilización y encuentros de los alumnos en condiciones de mayor seguridad. A partir del segundo Caso, usualmente se permite la libertad de asociación.

> *"Cuando siempre son sorteados o con mucha frecuencia son sorteados, ellos tienen muchas dificultades externas que probablemente no les permite trabajar bien. Cada uno vive en distintos sitios, no tienen dónde reunirse, son más pelados, o sea no terminan de enganchar como equipo[…] Nosotros a partir de segundo semestre casi siempre les hemos dejado que se unan como ellos prefieren[119]".*

Otros criterios que se toman en cuenta para la conformación de los grupos son: el número de alumnos inscritos en una carrera, las condiciones del entorno (inseguridad) o las debilidades y fortalezas de los alumnos. Según la data recogida por las tesistas, en los Casos 2009, han sido muy pocas las ocasiones en que los directivos han tomado la decisión de conformar los grupos. De hecho, tal como puede apreciarse en el Cuadro 24, de los 33 casos registrados en el primer semestre, solo en cuatro se ha implementado esta modalidad. En uno de los casos aparece una modalidad compartida en la que la UCG elige el líder o cabeza de grupo y los alumnos conforman el resto del grupo.

FACULTAD DE COMUNICACIÓN MONICA HERRERA – 2009				
Nombre	**No.**	**Carrera**	**Decisión**	**No. Alumnos**
Sombrero	1	Comunicación Audio Visual y Multimedia	Alumnos	2
Indominia	1	Comunicación Escénica	Alumnos	1
Sombreros concept.	1	Diseño Gráfico y Comunicación Visual	Alumnos	3
Pizza Ecuatoriana	1	Comunicación Social	UCG	6
Revista Tú	1	Periodismo	Alumnos	s/d
Muestra en MFAC	1	Fotografía Digital	Alumnos	2
Llegabuena	3	Multimedia/ Diseño	UCG/ Alumnos	6
Reportaje Llegabuena	3	Periodismo	Alumnos	s/d
Grand Hotel Guayaquil	5	Comunic. Social M-RRRPP	Alumnos	5
Guía Turística Guayaquil Bizarro	5	Comunic. Social M-Redacción Creativa	Alumnos	4-5
Farmacias	5	Comunic. Social M-Marketing	UCG	6
Sin Vergüenza	5	Comunicación Audio Visual y Multimedia	s/d	s/d
Diseño de Libro "Vino Filosófico"	5	Diseño Gráfico y Comunicación Visual	Alumnos	s/d
Página Web	7	Multimedia y Periodismo	Alumnos	s/d
Centro Cívico	7	Diseño Gráfico y Comunicación Visual	Alumnos	4
Campaña Ciudadana	7	Comunicación Social	UCG	6

[119] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

FACULTAD DE ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO – 2009				
Nombre	**No.**	**Carrera**	**Decisión**	**No. Alumnos**
Hora de Jugar	1	Ecología Humana	Alumnos	4
Contact Center	1	Recursos Humanos	Alumnos	s/d
Estero Salado/manglar	1	Recursos Humanos	Alumnos	s/d
Fund. Infancia Feliz	2	Ecología Humana	Alumnos	4
Comunicación interna	2,3	Recursos Humanos	Alumnos	s/d
Hello!	2,3	Educación Internacional	s/d	s/d
INFA	3	Desarrollo Infantil	s/d	s/d
Agricultura Orgánica	3,5,6	Gestión Social y Desarrollo	Alumnos	s/d
Fund. Infancia Feliz	4	Educación Especial	Alumnos	s/d
Promoviendo Inclusión	4	Psicopedagogía	Alumnos	2-3
Mandato 8.	6	Recursos Humanos	Alumnos	s/d
FACULTAD DE ADMINISTRACION Y CIENCIAS POLITICAS				
Nombre	**No.**	**Carrera**	**Decisión**	**No. Alumnos**
Limón Tahití	1	Marketing Estratégico y Negocios Intern.	UCG	4-5
Sector Minero	2	Marketing Estratégico y Negocios Intern.	Alumnos	4
Conflicto árabe-israelí	3,4	Ciencias Politicas	Alumnos	s/d
Por qué no hay crédito	4		Alumnos	3-4
Vivienda en Guayaquil	1	Ciencias Políticas	Alumnos	4
Ecuador-Perú	3		Alumnos	4

Cuadro 24. **Conformación de grupos en Casos 2009: toma de decisión y número de alumnos.**

6.3.3.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

Los esfuerzos del personal académico por lograr una cierta claridad y precisión en el *brief* -ya que demasiada concreción y dirección desvirtuarían la intención del MPC de exponer a los alumnos a un cierto grado de incertidumbre, propio de la vida profesional- no siempre son bien recibidos por éstos. De la exploración realizada por las tesistas[120], una mayor concreción en la solicitud, disminuir las exigencias del trabajo solicitado, entregar el *brief* con anticipación o mayor creatividad son algunas de las demandas que los alumnos presentan a la UCG para los futuros Casos.

> *"Es muy interesante pero no deberían entregar los casos tan tarde y debería haber 1 semana de recopilamiento de datos (sin clases) porque llegábamos muertos a escuchar clases" (Alumno, primer curso, F. Administración).*

> *"Por favor hacer un brief claro, entendible, posible en el plazo establecido, que aplique conocimientos, guíe lo que hemos aprendido en la u y no lo que nos falta por aprender, eso afecta" (Alumna, segundo curso, F. Ecología Humana).*

[120] Encuesta aplicada a 516 alumnos de las tres Facultades de la UCG durante la semana del 7 al 18 de agosto 2009.

"No existe concordancia brief - Revisores - Comisión Evaluadora …La comisión evaluadora pide otras cosas distintas al brief" (Alumna, primer curso, F. Ecología Humana).

"Deben mejorar el pedido, deben pedirnos algo que sí hayamos aprendido previamente porque se nos pidió algo que recién veremos el próximo semestre" (Alumno, segundo curso, F. Comunicación).

La ansiedad y otras emociones manifestadas por los alumnos -que serán explicadas en detalle en las siguientes secciones- podrían relacionarse con su necesidad de encontrar certezas y seguridad, para lograr mejores resultados, lo que parecería no verse satisfecho con la información provista en el *brief.*

Desde la perspectiva de los alumnos, la conformación de los grupos es un elemento que puede incidir en los resultados de la solicitud del caso. A nivel general, el 68% de los encuestados estuvo satisfecho de trabajar con su grupo:

"Mi grupo formaba un buen equipo, nos distribuimos el trabajo y casi todos eran comprometidos" (Estudiante de segundo año, Facultad Administración).

"Me parece increíble que nos hayan mezclado con los de multimedia (Estudiante de tercer año, Facultad Comunicación).

"*El grupo que me tocó fue perfecto, hubo un trabajo en equipo y paciencia"* (Estudiante de tercer año, Facultad de Ecología Humana).

Al 32% restante "*sí le hubiera gustado trabajar con otro grupo*[121]", debido a que se aprende mejor cuando pueden elegir sus compañeros de trabajo y sugieren que los grupos no sean demasiado numerosos:

"Fue interesante, estresante, frustrante, divertido, educativo y mas, solo que prefiero poder elegir el grupo" (Alumna, primer curso, F. Comunicación).

"Se debe dejar elegir a los alumnos el grupo. Con Puerto Limón, es suficiente socialización" (Alumno, primer curso, F. Comunicación).

Resultados diferentes se observan según el curso en que están los estudiantes, así en primer curso se encuentra que al 59% si le hubiese gustado trabajar en otro

[121] Encuesta aplicada a 516 alumnos de las tres Facultades de la UCG durante la semana del 7 al 18 de agosto 2009.

grupo; porcentaje que disminuye en segundo curso (17%), repunta en tercero (19%) y en cuarto disminuye significativamente (5%). Los parámetros obtenidos en este ítem están relacionados con la modalidad de agrupación, que varía según el curso y el Caso. En los cursos superiores, es común que los alumnos decidan sobre la conformación del grupo (Figura 1).

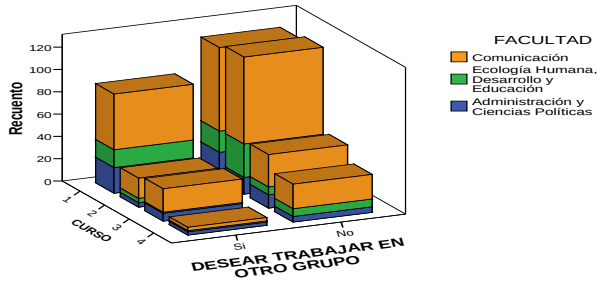


Figura 1. **Nivel de satisfacción con grupo de trabajo en Caso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Aún cuando las observaciones realizadas por las tesistas en la fase de recepción del *brief* por parte de los alumnos fueron tan solo dos, se puede concluir que los comportamientos y actitudes predominantes en los alumnos guardan relación con la necesidad de aclaración de aspectos logísticos del Caso, más que de su contenido. Las preguntas giran alrededor de la conformación e inscripción de los grupos y la conformidad o no conformidad sobre sus integrantes (ver Cuadro 25).

E., Coordinadora de la carrera realiza la entrega del brief. Tiene una funda plástica en sus manos y pide a las alumnas que tomen una ficha, Estas fichas tienen colores. Los alumnos se preguntan para qué son las fichas y una de ellas –que ya tomó una ficha- dice "para los grupos de casos […] Una alumna toma una ficha y hace gestos con su cara, (c.o. mueve los labios, abre los ojos al ver la ficha) y dice "no, no me gusta, yo tengo que viajar a Quito una semana, no me gusta". E. se acerca a la alumna y pone su mano en la espalda de ella (c.o. como calmándola). La alumna sale de la clase y regresa en 5 minutos. (Observación No. 1) [122]

Una alumna pregunta dónde inscribir la carta. E. responde que la carta debe ser dirigida a la. Decana y entregada en la secretaria de la Facultad, comunica el plazo (09.06.09) e indica qué debe contener la carta. Otra alumna pregunta: "¿Cuándo hay que presentar?". E. responde que el informe y la presentación oral se harán con el Gerente Regional de la empresa. E. indica también cómo deben vestirse para la presentación y el tipo de presentación que se espera que hagan. Un alumno pregunta: "¿solo se debe presentar una carta con datos del grupo?", "¿hasta cuándo es el plazo?" E. responde que el plazo es hasta las 7 pm del martes 09.06.09. (Observación No. 1 [123]).

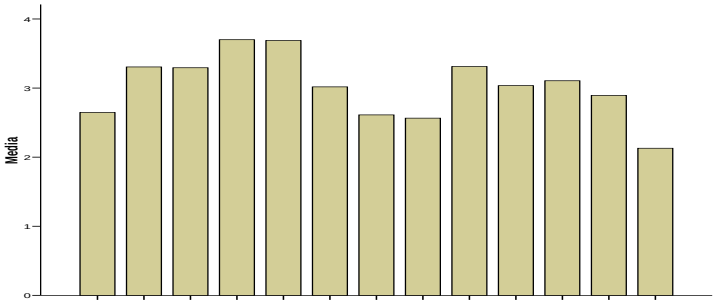
[122] Informe de Observación No.1, 8 de junio de 2009. Caso "Asesorando un Contact Center", Facultad de Ecología Humana.
[123] Informe de Observación No.1, 8 de junio de 2009. Caso "Asesorando un Contact Center", Facultad de Ecología Humana.

Se inicia la reunión con la lectura del brief. Posteriormente la delegada de la Facultad explica a los asistentes cómo se conformarán los grupos, indicando que se han seleccionado "tres cabezas de grupo", quienes seleccionarán a los demás integrantes. Durante todo este tiempo los estudiantes permanecen en silencio. Todos miran a V. mientras lee el brief y explica los temas mencionados. Una vez que termina la lectura del pedido del caso, los estudiantes solicitan aclaraciones sobre la agrupación. Un alumno dice en voz alta "porque no conozco a esos manes". Una alumna levanta la mano y pregunta "¿cuándo estará el caso en la copiadora?". Otro alumno pregunta sobre las cabezas de grupo. Uno de los alumnos asistentes comenta con 2 compañeros "¿cómo pueden hacer grupos de 6 si somos 14 personas?, no pueden ser grupos de 6." (Observación No. 2[124])

Comportamientos	Actitudes
▪ Lectura del *brief*. ▪ Formulación de preguntas de tipo logístico sobre conformación e inscripción de grupos. ▪ Expresión de contrariedad y ansiedad (salir de clase, manifestar desacuerdo) sobre miembros de grupos. ▪ Aclaración sobre qué hacer frente a dudas o dificultades al interior del grupo. ▪ Consulta individual a directivos. ▪ Indagación sobre rol de revisores.	▪ Escucha activa. ▪ Indiferencia. ▪ Preocupación.

Cuadro 25. **Comportamientos y actitudes de alumnos en Fase 1- Recepción del Brief.**

En cuanto a las **emociones** experimentadas por los alumnos en esta fase, el 37% de los estudiantes encuestados experimentó emociones en "muy alta" medida, mientras que el 31% lo hizo en "alta" medida y el 5% respondió no haber vivenciado ninguna emoción. El mayor porcentaje de alumnos que experimentaron emociones "muy altas" en la primera fase, estudian en la Facultad de Comunicación (67%). Las emociones que los alumnos afirmaron haber experimentado en mayor intensidad son curiosidad, estrés, preocupación, confusión y cansancio (ver Figura 2).



E11: Alegría
E12: Cansancio
E13: Confusión
E14: Curiosidad
E15: Estrés, ansiedad/nervios
E16: Frustración
E17: Ira/coraje/enojo
E18: Miedo
E19: Preocupación
E110: Satisfacción
E111: Seguridad
E112: Tranquilidad
E113: Otra

Figura 2. **Principales emociones - Fase 1 (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

[124] Informe de Observación No. 2, 1 de junio de 2009. Caso "Periódico Digital", Facultad de Comunicación.

Este resultado va en correspondencia con el curso, así, alumnos de los dos primeros años experimentan mayor intensidad en sus emociones que los de los dos últimos, como se aprecia en la Figura 3; lo que refleja una tendencia a la baja en el nivel de emociones en los cursos superiores.

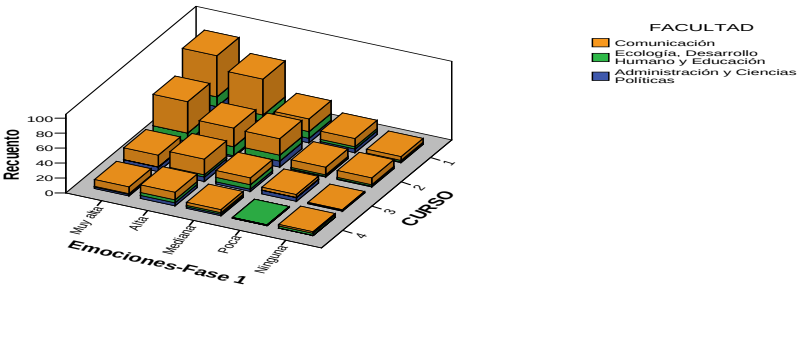


Figura 3. **Emociones-Fase 1 por Curso y Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Los siguientes comentarios ilustran la confusión que experimentan algunos alumnos en el desarrollo de esta Fase:

> *"El brief debe ser claro y coherente desde su realización y mantenerse igual hasta el final del caso"* (Estudiante, cuarto año, Facultad de Comunicación).

.

> *"El brief es confuso y muy extenso para el tiempo dado"* (Estudiante, segundo año, Facultad de Ecología Humana).

6.3.4. FASE 2. Consulta a Revisores.

6.3.4.1. Operación del MPC desde la organización interna.

Para los Coordinadores de Carreras de las distintas Facultades de la UCG, encargados de la selección y organización de la instancia "Revisores", lo que se busca al seleccionar los Revisores es que éstos estén vinculados con la materia y con el MPC. No obstante, hay Casos en que se requiere el concurso de un

profesional conectado en forma directa al tema, especialmente cuando se trata de un Caso real:

> *"Les tocó a los chicos hacer un trabajo […] en dos comunidades en vía a la Costa. Y ahí hay ya una ONG que está trabajando un proyecto bastante grande, financiado por unas empresas me recomendaron a un profesional que está trabajando ahí físicamente […] que él sea también parte del equipo que ayude a los estudiantes. En este caso, por ejemplo lo puse a él, porque domina, conoce ya el tema y el campo[125]".*

Son varias las razones que desde la perspectiva de los Revisores influyen en su selección: experiencia profesional en los sectores público, privado o de la sociedad civil; el conocimiento profundo sobre el tema del Caso; la relación del Caso con las materias a su cargo en la UCG; haber sido ex alumno (a) o trabajar en la UCG, lo que les genera una visión integral del proceso. Excepcionalmente, la selección se ha debido a una petición de las propias alumnas a los directivos, tal como manifiesta un docente:

> *"En los últimos años mi selección [como revisor] ha sido solicitada directamente por las estudiantes y no por la Coordinación de la carrera […] le encuentran una relación directa con el caso[126]".*

De acuerdo a la revisión de documentos internos de la UCG y las entrevistas, uno de los objetivos más importantes de Casos es enfrentar a los alumnos a la incertidumbre y toma de decisiones. Desde esa mirada, la UCG no busca dirigir la orientación que a los alumnos brindan los Revisores, quienes gozan de la confianza de sus directivos. Así, los alumnos reciben opiniones que pueden ser diversas y hasta contrarias, y son ellos quienes deben decidir el curso de acción de sus ideas. Esta asignación de responsabilidad en la toma de decisiones, como ya se ha explicado anteriormente, generalmente provoca ansiedad e incertidumbre en el alumnado, por lo que son críticos en relación al rol y la selección de Revisores. Los mayores reparos se concentran en la confusión que origina el consultar a Revisores

[125] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.
[126] Entrevista a profesor de las Carreras de Psicopedagogía y Educación Especial, 16 de julio de 2009.

con ideas contrapuestas, el desconocimiento del *brief* por parte de los Revisores y el desorden en el manejo del tiempo para realizar la consulta:

> *"Los revisores no están de acuerdo con los otros revisores, algunos que le gusta la idea, otro nos hace cambiar" (Alumno, tercer año, F. Comunicación).*

El rol de los Revisores también es preocupante para algunos directivos. Para ellos, la instancia de Revisores debe reconsiderarse, en tanto que esa figura fue pensada originalmente desde la Escuela de Comunicación Mónica Herrera y tiene que ver más con la forma de trabajar en las agencias de publicidad:

> *"Yo entiendo que ellos tienen antes de la presentación final […] tienen sus revisores de las ideas, antes de presentarle al cliente[127]".*

Estos directivos expresan no estar seguros sobre la utilidad que podría tener esta instancia en el aprendizaje de los alumnos:

> *"No les significa una instancia de realmente ayuda y no sé si es porque el estudiante todavía espera que le den una respuesta o porque realmente no está constituyendo una ayuda para que el estudiante lo sienta en su aprendizaje y eso sí me preocupa [128]".*

Los comentarios citados parecerían confirmar la necesidad que tienen las Facultades de Ecología Humana y Administración de incorporar gradualmente el MPC y consolidar su experiencia en dicha aplicación, ya que en estos ámbitos de acción, también es común el aporte de consultores desde miradas distintas. Manejar la contradicción aparente entre las ideas que los Revisores les dan a los alumnos o mediar entre las perspectivas de Revisores y miembros de Comisiones de Evaluación son también temas difíciles que generan ansiedad, sobretodo para los Coordinadores de Carrera, quienes se encargan de gestionar estas instancias.

[127] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[128] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

Al interior de las Facultades, el rol de Revisores tampoco parece estar claro. A continuación reproducimos un extracto de una entrevista con tres directivos de una Facultad que ejemplifica la situación:

B: *…también es el rol de los revisores, es fundamental Eso lo habíamos conversado con C también. A lo mejor nosotros tenemos que repensar cuál debería ser el rol de los evaluadores, perdón, de los Revisores. Si queremos alguien que les ayude a usar instrumentos o que haga un coaching apoyando a ellos a pensar a interpretar la demanda, a desarrollar…*
A: *… ¿cuál es el rol? Porque ¿el rol es ser súper directivo y decir, a ver yo sé la respuesta, yo escribí el caso, yo sé lo que quiero para calificarte, entonces lo que tú estás haciendo no es lo correcto y haz esto?.*
A: *no creo que ese sea el rol actual. Yo creo que a veces el rol actual es. A ver, cuál es la parte que a mi me toca… a ver, de investigación. Entonces ya chévere, investigación es esto y esto. Revisemos investigación, todo. El otro hace otra parte, o preséntenme cómo han hecho, y …*
B: *…no hay como una integración, o sea la idea sería de que sea más mucho, más de eso, que sea un coaching, que los ayuda a analizar, que los ayude a tener una visión mucho más macro, para que se cuestionen ideas...*
C: *…siempre se ha tratado de que los revisores sean una instancia no para dar una respuesta …*
B: *…sino que los guíen*
C: *…claro, eso si lo tenemos claro. Y a los revisores se les indica y los revisores saben. Pero a la hora de la hora, desde la materia que ese profesor dicta y cuando el alumno viene y le presenta o el equipo viene y le presenta su propuesta y ve todo.. y ese profesor ve que está demasiado desviado o que podría mejorarse mucho más, claro es súper difícil decirle a ese profesor no, no intervengas tan directivamente, porque es la tendencia normal de decir, pasó por mis manos y no lo apoyo…*
A: *…pero a veces necesitas que sea directivo, que diga ¿sabes qué? estás perdido, no tienes nada…*
C: *…claro o por dónde debes guiarlo, pero no darle así tan claro. Es complejo, es bien complejo…. Quizás pensando en algo similar que la misma comisión que tiene los parámetros lo evalúe en una instancia…*
B. *…lo evalúe en una instancia intermedia…*
C*: …y luego lo vuelva a evaluar, y que el alumno sienta que es la misma persona con quien ha crecido. Me da pena porque, yo también considero que esa instancia como un coach sería lo ideal, pero no veo que en tan poco tiempo eh… tenga el impacto ni que el estudiante lo valore o lo reconozca. Eso me preocupa. ¿Cómo encajarlo ahí?*

Aunque la mayoría de docentes que se desempeñan como Revisores parecen conocer su rol, otros expresan su desconcierto. Algunas de las declaraciones de aquellos que afirman conocerlo incluyen las siguientes: aportar al desarrollo del Caso; orientar al estudiante; escuchar las dificultades, dudas o inquietudes de los estudiantes y tratar de inducirlos a hallar soluciones; brindarles confianza y seguridad; juntarse con los alumnos a conversar del Caso; y buscar en ellos respuestas de hacia donde creen que deben dirigirse. Una docente lo resume así:

> *"En ningún momento la idea es revisarlo y darles ideas o decirles ´está lindo tu trabajo´. Es más bien ayudarlos a hacerse las preguntas que los guiarán hacia el objetivo final*[129]*".*

[129] Entrevista a profesora de la mención de Relaciones Públicas, 21 de agosto de 2009.

Para otros profesores, el desempeño del rol de Revisor no es un asunto tan obvio:

> *"Nunca he tenido tan claro lo que se busca en revisores, ayudar y guiar al alumno o simplemente entregar información, es difícil marcar la raya y luego pecar de que ayudé mucho o de que ayudé poco. No creo que está muy claro esto*[130]*".*

Desde la percepción de los Revisores, según las entrevistas realizadas por las tesistas, los comportamientos, actitudes y emociones más comunes de los alumnos durante esta fase son:

- Ansiedad por la no consideración de profesores relacionados al Caso, teniendo los alumnos que sugerir su designación.
- Es una etapa muy tensa, dicen "sufrir" cuando les toca realizarlos.
- Expresan enojo por la "desorganización": cuando no se ha coordinado con las personas / instituciones donde van a trabajar y tienen que asumir los contactos iniciales y así pierden tiempo y no les dan facilidades. A veces han tenido que cambiar de institución a mitad del camino.
- Desacuerdo por la forma de organizar los grupos.
- Desborde emocional y crisis de llanto por la forma como son retroalimentados: "*desconocimiento del esfuerzo realizado", "desvalorización del trabajo", "planteamiento de otras exigencias no contempladas en el caso", "desacuerdos entre lo trabajado con los Revisores y los criterios de los miembros de la Comisión", "actitud no cálida".*
- Frustración, estrés, desencanto, inconformidad al interior del grupo, desconcierto.
- Preocupación "por pasar" así como por la cantidad de tareas a realizar (sobretodo en aquellos que trabajan) o por dónde obtener información fidedigna.

Es relevante señalar que en el listado anterior se excluyen otras emociones vivenciadas por los alumnos y no referidas por los Revisores, tales como alegría,

[130] Entrevista a profesora de Publicidad, 20 de julio de 2009.

satisfacción, seguridad y tranquilidad; todas estas resultantes de la investigación cuantitativa llevada a cabo por las tesistas, que serán analizadas en los próximos párrafos.

La experiencia de directivos y docentes en relación al rol de Revisores evidencia la necesidad de estudiar más a fondo este tema, tanto a nivel de las Facultades y años que cursan los alumnos, como desde el perfil profesional de los Revisores.

6.3.4.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

La participación de los alumnos en la fase de consulta a Revisores es variable. En ocasiones, alumnos que en clase se muestran tímidos, surgen como líderes y se destacan con sus comentarios. Pero, según estos docentes, generalmente hablan sólo dos personas del grupo, quienes hacen las preguntas, y el resto simplemente escucha.

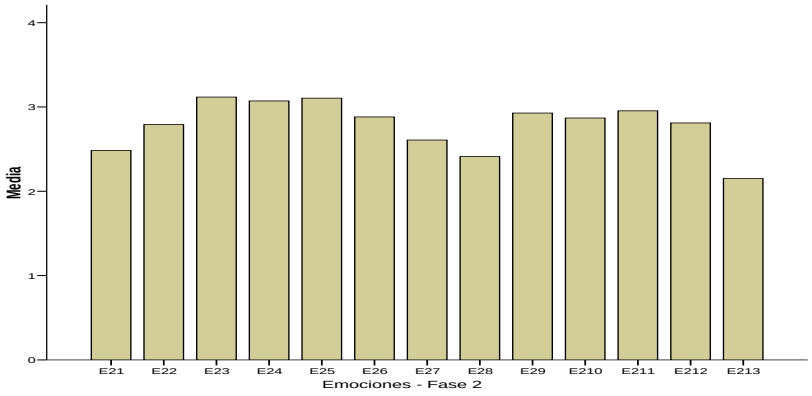
> *El alumno 3 hace una pregunta sobre la constitución y pide a la revisora una aclaración … es el quien más veces interviene… La revisora recomienda que los alumnos vayan a Mi Lote y pregunten a la gente que vive ahí, si fue fácil o no, vivir ahí en el sector: "Un analista no puede iniciar diciendo que le dará votos o no el trabajo a realizar". La revisora pide al grupo que confirme las fuentes y les dice. "están bien encaminados en el trabajo". Luego, la revisora pide a los alumnos el documento del árbol de problemas. El alumno 3 se lo entrega y le explica cómo lo hicieron. El alumno 2 intenta hablar y el alumno 3 le señala con la mano que se detenga. Alumno 3 busca entre sus papeles datos que consiguieron en el Seguro Social. La revisora analiza con el alumno 3 el árbol de problemas y en base a lo que está escrito le hace preguntas. Al responder al alumno, la revisora la dice: "estás desvirtuando lo que has puesto en el árbol de problemas". Pregunta la revisora si puede rayar en la hoja, lo que es aceptado por el alumno 3 y hace su explicación utilizando gráficos. Explica la revisora la relación causa efecto del árbol de problemas. El alumno 3, con sus respuestas, trata de defender su trabajo realizado y sobre todo, los datos presentados. El alumno dice: "yo pensé que nosotros hacíamos y usted nos decía si está bien (Informe de Observación No. 5[131]).*

Del análisis de resultados de la Encuesta a los alumnos sobre las **emociones** vividas en esta segunda fase, se concluye que:

1. La fase de Consulta a Revisores, genera en el 37% de alumnos, una "alta" intensidad de las emociones listadas, y en el 27% "muy alta". El 11%

[131] Informe de Observación No. 5, 17 de junio de 2009. Caso "Vivienda en Guayaquil", Facultad de Administración.

experimentó ”poca” intensidad de sus emociones y el 10%, ninguna. Las principales emociones vivenciadas por los estudiantes fueron: confusión, estrés/ansiedad/nervios y curiosidad. En menor magnitud, los estudiantes respondieron haber sentido: miedo, alegría e ira, coraje y enojo (Figura 3).



E21: Alegría
E22: Cansancio
E23: Confusión
E24: Curiosidad
E25: Estrés, ansiedad/nervios
E26: Frustración
E27: Ira/coraje/enojo
E28: Miedo
E29: Preocupación
E210: Satisfacción
E211: Seguridad
E212: Tranquilidad
E213: Otra

***Figura 4*: Principales emociones - Fase 2 (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

2. En la “consulta a Revisores” los alumnos de las tres Facultades experimentaron distintos niveles de emociones; así el más alto porcentaje de alumnos que experimentó en “muy alta” magnitud el nivel sus emociones, estudia Comunicación y el porcentaje más bajo, Ecología (12%) y en Administración, este parámetro es del 18%. Alumnos de los cuatro cursos de las tres Facultades, vivenciaron sus emociones en distintos niveles de intensidad. Se observa en la Figura 5 que los alumnos de los primeros años (primero 53%, segundo 29%) registran los más altos porcentajes en el rango de “muy alto”, porcentajes que disminuyen en tercero (10%) y cuarto (8%). Así, el mayor porcentaje de alumnos de cuarto (12%) respondió que no experimentó (ninguna) emociones en esta Fase (ver Figura 5).

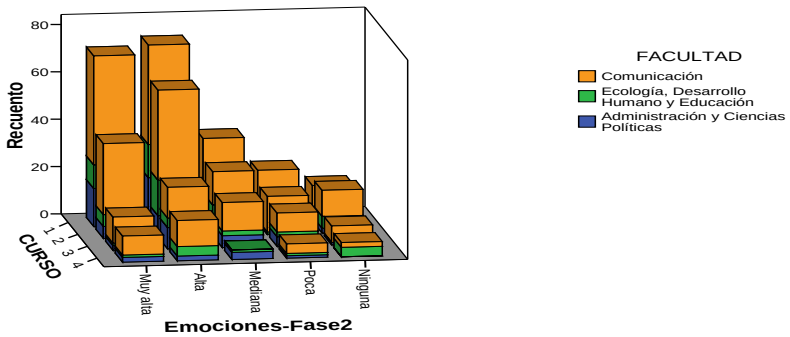


Figura 5. **Emociones Fase 2 por Curso y Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 200**

Los hallazgos sobre la disminución de la intensidad de las emociones de alumnos en la fase de Consulta a Revisores de acuerdo al avance en los años de la Carrera, permite inferir que la experiencia acumulada por los alumnos en los distintos casos (dos por año), y por ende, su mejor conocimiento del MPC y mayor familiarización con el rol de los Revisores, son factores que podrían contribuir a un manejo más adecuado de sus emociones.

6.3.4.3. Expectativas de alumnos y de Revisores.

Para los docentes en el rol de Revisores de Casos es importante, para su buen desempeño, conocer no solo las pautas de evaluación y una definición de las habilidades y competencias que se busca desarrollar sino la Metodología de Casos y tener experiencia práctica en el área que se investiga. Las expectativas que tienen los docentes Revisores sobre los alumnos para la fase de consulta son diversas y se sintetizan en las siguientes:

1. Comprender que la instancia “Revisores” es un proceso de aprendizaje que deben explotar para desarrollar o fortalecer conocimientos adquiridos.

2. Visibilizar todas las oportunidades laborales que se les pueden presentar en el camino.
3. Comprender la importancia de escuchar a la mayor cantidad de actores involucrados posibles y distinguir la información valiosa de la información general.
4. Aceptar el reto con responsabilidad y compromiso.
5. Dominio del objetivo del tema e investigación que les permita obtener conclusiones coherentes y propositivas al problema.
6. Contar con preguntas, inquietudes y pedidos previamente definidos y contenido adelantado.
7. Asistencia puntual de todos los integrantes del grupo y distribución equitativa del trabajo.
8. Apertura ante la crítica, y ganas e interés por aprender.

Algunos docentes con experiencia como Revisores en Casos de diversos años opinan que las expectativas de los alumnos se van modificando y que cambian, de demandar certezas en un primer año, a intercambiar perspectivas e ideas en los últimos años. De acuerdo a los docentes, los pedidos más frecuentes por parte de los alumnos en el primer año son los siguientes: "nosotros estamos haciendo así, ¿está bien?", "¿a que empresa podemos visitar?", "¿tiene algún contacto que nos pueda servir?", "¿esto sirve en la vida práctica?", "Ayúdenos!!!"

La siguiente frase podría ilustrar el miedo que expresan los alumnos a no satisfacer las expectativas de la Comisión Evaluadora como resultado de la orientación de los Revisores:

> *"Deberían de ser más claros los profesores revisores cuando te están ayudando para que no llegues el día del caso ´confiada´ porque tus revisores dijeron que estabas bien y luego en el caso los jurados te dicen que ´el camino tomado´ no estuvo tan bien"* (Estudiante, primer año, F. Comunicación).

6.3.4.4. La función de la retroalimentación de Revisores.

La retroalimentación que los Revisores brindan a los alumnos son, igualmente, diversas. Aún cuando algunos docentes Revisores manifestaron sus dudas sobre el ejercicio de su rol -tal como fue señalado anteriormente- a partir de las entrevistas y las observaciones *in situ*, las tesistas recogieron algunas de las acciones que éstos realizan:

1. Reafirmar el marco teórico en el cual deben desarrollar su propuesta.
2. Sugerir instancias de investigación adicionales.
3. Cuestionar la información con la que cuentan los alumnos.
4. Brindar tips prácticos de qué empresas podrían investigar.
5. Requerir la elaboración de un resumen ejecutivo.
6. Enfatizar las partes esenciales del Caso y la aclaración de dudas.
7. Sugerir bibliografía a consultar u otros aspectos a considerar en el planteamiento del marco teórico.
8. Guiarlos en la forma de presentar los contenidos y resaltar los aspectos bien logrados del Caso.
9. Señalar aspectos de la redacción y ortografía que hay que mejorar.
10. No dar respuesta (salvo casos excepcionales cuando el tipo y grado de ansiedad requieren un “pasinerval docente”).
11. Promover la reflexión a partir de proponer o hacer evidentes contrastes o incongruencias.
12. Llevarlos a descubrir la mecanicidad de sus propios procesos, señalar preconcepciones y juicios anticipados.
13. Orientarlos en cuanto a bibliografía, trabajo en equipo, uso y sistematización de la información.

14. Hacerlos reflexionar sobre las decisiones que toman, en el sentido de que deben justificarlas.
15. Cuestionar si las soluciones que plantean son viables y si son las mejores posibles.
16. Proponer que lean y relean el Caso. Que analicen organicen y sinteticen los resultados.
17. Reforzar los logros alcanzados y destacar aquello que puede mejorar.
18. Compartir sus experiencias personales como ejemplos de la vida real.
19. Bajar tensiones y canalizar su inconformidad a las personas adecuadas (Decanos, Coordinadores).

En muy pocas ocasiones, los docentes declaran que los alumnos a los que deben brindar retroalimentación no son necesariamente “sus alumnos”, lo que afecta la interacción ya que no hay conocimiento previo de ambas partes. Señalan además que no siempre ellos están en la presentación del Caso y que éste sería un tema importante de revisar en la metodología integral.

Ser Revisores, al decir de los docentes, trae mayores beneficios que desventajas. Entre los beneficios, citan el aprecio que los alumnos hacen de la experiencia laboral del docente; la interacción con los alumnos; el aprendizaje de nuevas ideas y puntos de vista por parte de los docentes; la posibilidad de mediar en el aprendizaje y de recoger debilidades en la formación, que pueden ser retomadas en clase; y la motivación que lleva a la actualización de los temas de la profesión. Entre las desventajas, la asignación de la “culpa” a los Revisores por parte de alumnos cuando el Caso no es bien calificado por la Comisión Evaluadora y consecuentemente, la posibilidad de perder la confianza o credibilidad ante sus

alumnos, y el trabajo adicional que les supone, son las más nombradas por los docentes.

Para los Revisores, es necesario que se comunique a los alumnos, especialmente a los de los primeros años, la relación de los temas de Casos con la responsabilidad, desafíos y oportunidades que éstos les darán en la vida real. Solicitan para lograrlo, reuniones de coordinación entre directivos, Revisores y alumnos, antes y posteriormente a la ejecución del proceso.

Todas estas preocupaciones de los docentes hacen parte de los cuestionamientos que se plantean respecto a su rol (ser directivos o no, indagar o no los puntos de vista de otros Revisores, nivel de exigencia en el avance del trabajo para esta fase, entre otros) y podrían requerir de una mejor definición por parte de la UCG.

6.3.5. FASE 3. Primera Presentación de Investigación (Facultad de Comunicación).

6.3.5.1. Operación del MPC desde la organización interna.

La primera presentación de Investigación sólo se aplica en la Facultad de Comunicación, por lo que esta fase no fue considerada para su análisis desde la operación interna de la UCG. No obstante, la fase fue incluida en los cuestionarios administrados a los alumnos para identificar las emociones presentes en ella.

6.3.5.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

Sobre las **emociones** identificadas en esta fase, el 41% de los alumnos, respondió que experimentó “ninguna” emoción, mientras que el 24% lo hizo en “alta” magnitud.

Las principales emociones que experimentaron los estudiantes fueron: seguridad, estrés/ansiedad/nervios y cansancio, y en menor medida: miedo, confusión e ira, coraje y enojo. (Figura 6).

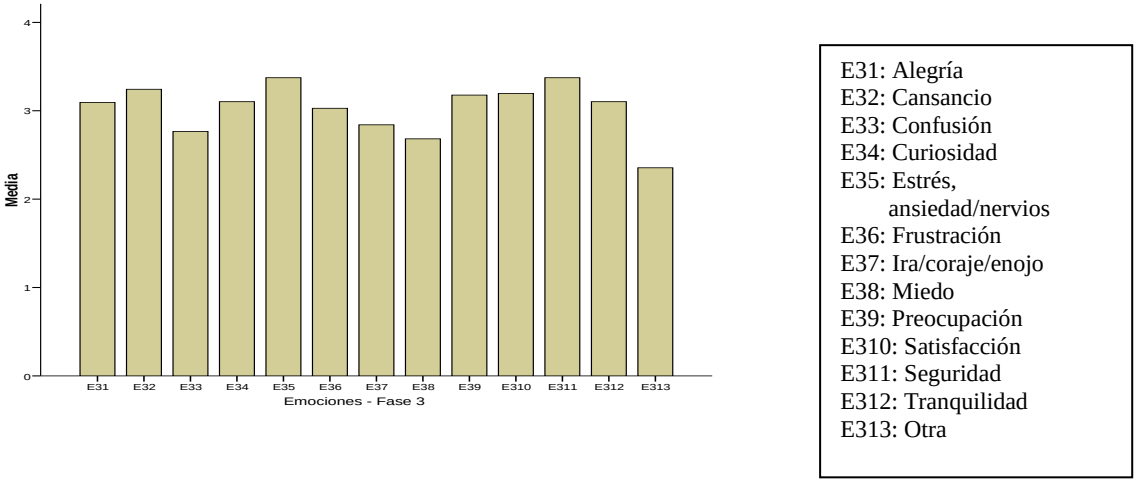


***Figura 6*: Principales emociones – Fase 3. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Analizando la intensidad de las emociones experimentas en esta fase, según el curso que estudian los alumnos de Comunicación, se observa en la Figura 7 que en primer curso las emociones en esta fase son “muy altas” y su intensidad disminuye en los últimos cursos, tercero y cuarto. Tanto es así, que entre las respuestas registradas por los alumnos de cuarto curso, los porcentaje más altos corresponden a “poca” (17%) y “ninguna” (10%), superando a los otros rangos.

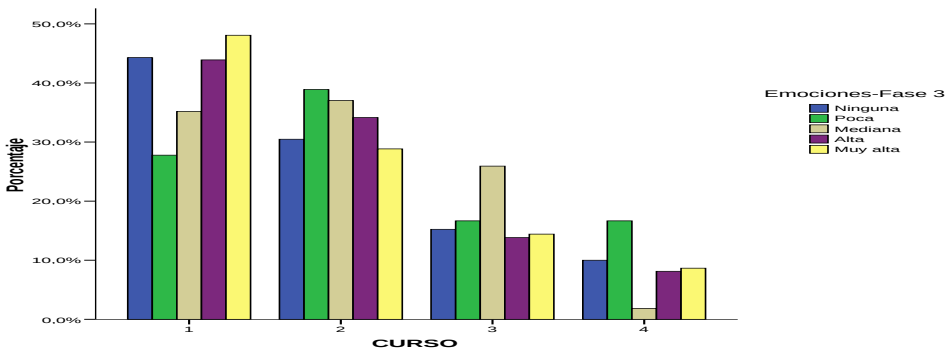


***Figura 7*: Emociones por Curso – Fase 3. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Un estudiante comenta sobre esta fase:

> *"Además como hacen 2 presentaciones, la 1era parte investigación, y 2da parte, que los jurados de la primera evaluación sean los mismos para que comprendan todo y no volver a repetir lo mismo y evitar que el jurado se confunda"* (Estudiante, tercer año, F. Comunicación).

6.3.6. FASE 4. Elaboración del Documento de Casos.

6.3.6.1. Operación del MPC desde la organización interna.

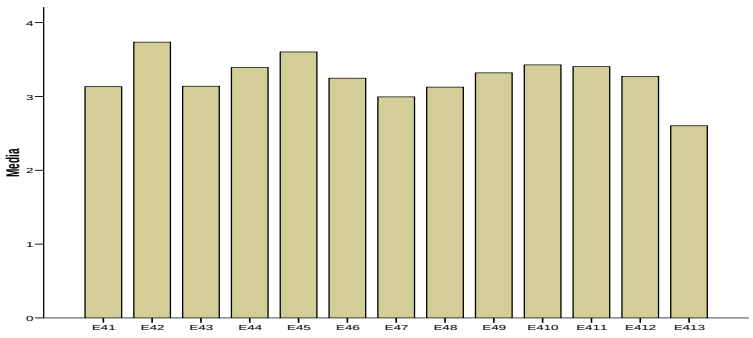
Como se indicó en la sección 6.3.2. "Descripción y Operación del MPC de la UCG" la elaboración del documento es un proceso que se inicia con la Fase de Recepción del *brief y* que supone, generalmente, un trabajo grupal fuera de las instalaciones de la UCG. Hay Casos que implican la ejecución de actividades en el propio campus, tales como "Llegabuena", instalaciones o exposiciones. Sin embargo, a partir de la observación realizada por las tesistas, los grupos acuden a la UCG sobre todo, en búsqueda de bibliografía de consulta en la Biblioteca "Erwin Buendía" y para consulta a Revisores.

6.3.6.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

En cuanto a las emociones registradas en esta fase desde la percepción de los alumnos, el 46% de estudiantes, respondió haber experimentado emociones en "muy alta" intensidad, y el 32% en "alta". En iguales porcentajes se registraron respuestas indicando que la magnitud de las emociones fueron "pocas" (5%) o "ninguna" (5%). Las tres principales emociones registradas por los estudiantes en esta fase son: cansancio, estrés/ansiedad/nervios y satisfacción.

> *"Los casos son un trabajo que te estresa porque tienes que entregarlos a tiempo"* (Estudiante, segundo año, F. Ecología).

Las emociones que en menor intensidad vivenciaron los estudiantes son: ira/coraje/enojo, alegría y miedo (Figura 8).



E41: Alegría
E42: Cansancio
E43: Confusión
E44: Curiosidad
E45: Estrés, ansiedad/nervios
E46: Frustración
E47: Ira/coraje/enojo
E48: Miedo
E49: Preocupación
E410: Satisfacción
E411: Seguridad
E412: Tranquilidad
E413: Otra

Figura 8. **Principales emociones – Fase 4 (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Los alumnos de Comunicación registran los más altos porcentajes en los diversos rangos de intensidad emocional, en relación a los alumnos de las otras Facultades. Como se observa en la Figura 9, el 68% de estos alumnos, respondió que su experiencia emocional en Casos fue “muy alta”, siguiendo los de Ecología con 18% y Administración con 16%. En Administración, las respuestas de “poca” (33%) y “ninguna” (26%) son más altos que los de “alta” y “muy alta”.

Al igual que en las tres fases anteriores, se presenta una mayor intensidad emocional en los alumnos de las tres Facultades durante los primeros dos años, reduciéndose ésta en los dos últimos. (Figura 9)

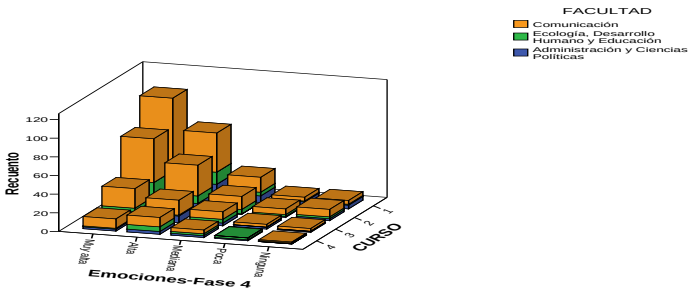


Figura 9. **Emociones – Fase 4 por Curso y Facultad (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Los resultados encontrados a partir de la percepción de los alumnos sobre sus emociones en esta fase, guardan estrecha relación con las inferencias realizadas en las fases anteriores. Parecería que la experiencia que los alumnos adquieren con el MPC a través de los años les permite tener un mayor dominio de sus emociones.

6.3.7. FASE 5: Presentación ante Comisión Evaluadora.

6.3.7.1. Operación del MPC desde la organización interna.

La presentación del trabajo realizado por los alumnos ante la Comisión Evaluadora implica una organización logística por parte de la UCG, en la que estos alumnos tienen una participación activa que también genera diversas emociones. A nivel de la UCG, se desarrollan múltiples acciones que involucran a directivos, docentes, personal administrativo y de servicios; entre éstas: selección y conformación de la Comisión Evaluadora (docentes, invitados, clientes), definición de cronograma de presentación o asignación de espacios físicos y equipos. En relación a los alumnos, su presentación conlleva crear ambientaciones acordes con el tema del Caso, como por ejemplo, musicalización, degustación de un producto, escenografía o instalaciones para una exposición, dramatización de personajes, etc.

Como se mencionó en el párrafo anterior, uno de los asuntos más complejos en el desarrollo de Casos es la conformación de las Comisiones Evaluadoras. Usualmente, la Comisión es integrada por tres personas: un docente o especialista en el tema del Caso (contenidista), un profesor de investigación y el Coordinador (a) de Carrera. Otras veces, se privilegia la participación de un cliente –cuando el Caso es real- o de más de un especialista, de acuerdo a la complejidad del Caso.

El rol de los miembros de la Comisión Evaluadora es definido por la UCG desde la siguiente perspectiva:

> *"El rol de los profesores durante la presentación es la de asumir el papel del cliente que solicita el proyecto o la campaña. Los comentarios de los profesores en ese momento deben ser un balance entre reconocer los aciertos –por modestos que estos sean- y señalar todas las debilidades del trabajo con argumentos. Lo fundamental, aún [en] el peor trabajo, es convertir en una experiencia de aprendizaje la retro-alimentación de los profesores, invitando a los estudiantes a aprender: ni decirle que todo está mal y que no hay nada rescatable, ni decir que el trabajo es excelente cuando no lo es. En ambos casos el mensaje es que son tontos irremediables; el primer camino es la descalificación total, el otro es la condescendencia. Ambos son humillantes y desalentadores"* (Chiriboga, 2004, p.2).

La selección de docentes que reúnan cualidades para desempeñar este rol genera, a decir de algunos Coordinadores de Carrera, mucho estrés. Lidiar con las conciliaciones de horarios de los docentes, buscar el equilibrio en los perfiles profesionales para que la evaluación sea integral, o encontrar docentes que retroalimenten a los alumnos de manera asertiva, son las dificultades más comunes enumeradas por ellos.

> *"Lo que procuro es estar yo en todas las Comisiones, para tener un solo criterio de evaluación y mediar con todos que los criterios sean parecidos. […] Porque puede ser que te toque una comisión que es más flexible y pone a un grupo malo, con una pobre presentación, un pobre documento, una calificación alta. Y después viene un grupo que tiene una mejor presentación, que ha tenido una mejor trayectoria y [le toca] una comisión hiper estricta y le pone una nota súper baja y eso le genera a los chicos un nivel de estrés post-caso, es un poco traumático [132]".*

Otra preocupación esbozada por los directivos es la relacionada con la sujeción de los miembros de la Comisión a las pautas de evaluación previamente establecidas en el *brief*:

> *"A veces me vienen Comisiones que son […] súper fuertes […] no tienen criterio […] y evalúan algo que no estaba en las pautas[133]".*

Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas realizadas por las tesistas, 16 de los 17 docentes contaban con las pautas de evaluación del Caso antes de la presentación de alumnos.

---

[132] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

[133] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

Según los docentes entrevistados, el ser seleccionado como miembro de una Comisión Evaluadora obedece a uno o varios de los siguientes motivos: conocen el tema, son profesores de las asignaturas con que éste se relaciona, tienen experiencia en el área de la solicitud, han sido capacitados para desempeñar el rol, han apoyado el desarrollo de Casos en otros años, o son ex alumnos de la UCG, y por ende, conocen de muy cerca la metodología.

6.3.7.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

Para los miembros de las Comisiones Evaluadoras, los alumnos

> *"han pasado por un proceso de preparación y en teoría deberían sentirse seguros de los proyectos presentados".*

No obstante, siempre está latente el nerviosismo, frente a lo cual, ellos tienden a calmar sus ánimos, transmitirles confianza y optimismo.

> *"Cuando sienten muchos nervios en el momento de la presentación, se les dice que estén tranquilos que ellos pueden, que tengan seguridad, en general se les da ánimo para que pasen su etapa de nervios"* (Profesora de Facultad de Comunicación).

Ansiedad, incertidumbre, desilusión, desesperación cuando uno de los integrantes no expresa debidamente lo que tiene que presentar, inseguridad al argumentar ideas o al responder las preguntas de la Comisión son expresiones comunes de los alumnos en la fase de exposición del Caso frente a las Comisiones Evaluadoras, según manifiestan los miembros que las integran.

Los comportamientos y emociones descritos anteriormente no siempre se dan aislados o en exclusiva. Los llantos de impotencia, los ceños fruncidos, el miedo o el enojo se mezclan con gritos y aplausos, satisfacción y alegría cuando sienten que la Comisión los entiende y los felicita.

"Cuando no han salido bien, evidentemente, los siento heridos y desalentados, pero creo que eso también sucede en la vida real de los negocios, por lo tanto, es algo que deben superar" (Profesor de Facultad de Administración).

Para el 34% de los alumnos esta fase fue vivida como "muy alta" emocionalmente y para el 33% como "alta", a diferencia de un grupo de estudiantes que representa el 12%, para quienes en esta fase experimentó "ninguna" emoción.

Según la encuesta aplicada, entre las emociones experimentadas por los estudiantes en mayor intensidad en esta fase, se destacan: satisfacción, seguridad y estrés/ansiedad/nervios. En menor intensidad, las respuestas indican las siguientes: ira/ coraje/enojo, confusión, alegría y miedo (Figura 10).

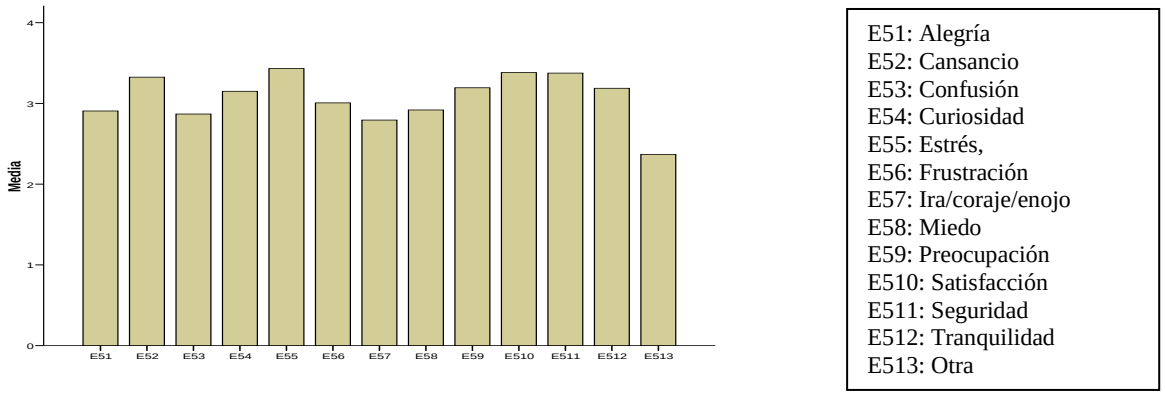


Figura 10. **Principales emociones – Fase 5 (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

En la Facultad de Comunicación se concentran los más altos porcentajes que indican una "muy alta" (63%) y "alta" (62%) intensidad de emociones en esta fase. En Administración, estos porcentajes son 19% y 20% respectivamente, y en Ecología (18%) para estas dos categorías. Al relacionar la intensidad de las emociones vivenciadas en esta fase con el curso de estudios de los alumnos encuestados, se observa que los resultados reflejan una mayor intensidad en las

emociones en los dos primeros años, reduciéndose ésta en los dos últimos años (tercero y cuarto). Estos resultados se detallan en la Figura 11.

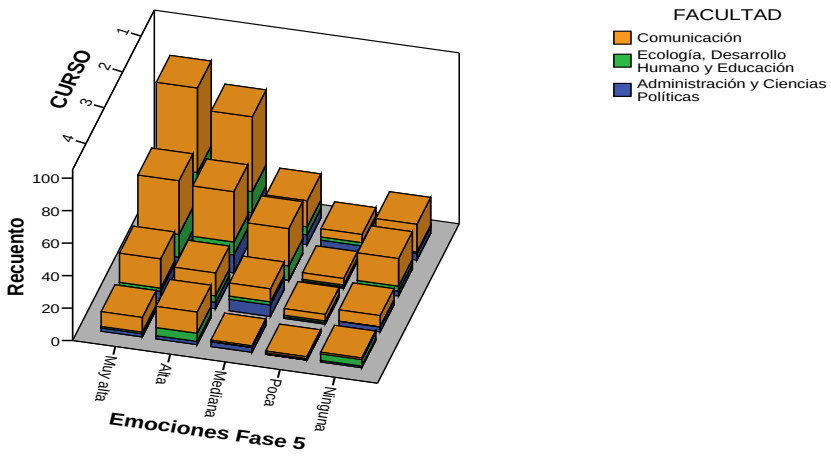


Figura 11. **Emociones – Fase 5 por curso y Facultad (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

El 47% de los alumnos de primer curso y el 33% de segundo, experimentaron sus emociones en “muy alta” intensidad, mientras que apenas el 15% de tercero y 6% de cuarto registraron sus respuestas en esta categoría. En el rango “alta”, se observa similar comportamiento de los datos. Así, mientras el 44% de alumnos de primero y el 33% de segundo corresponden a este nivel, en los años superiores los valores porcentuales son de 15% (tercero) y 6% (cuarto). Las respuestas de los alumnos de tercero y cuarto cursos se concentran en los niveles de “mediana”, “poca” y “ninguna”; las de los alumnos de primero y segundo lo hacen en las de “muy alto” y “alto”.

El nivel de intensidad de las emociones presenta una tendencia a la baja en cursos superiores. Esta situación podría relacionarse con el hecho de que los alumnos de cursos superiores (tercero y cuarto) ya han pasado de seis a ocho Casos, por lo que conocen el proceso y los matices de las interacciones con la Comisión Evaluadora.

Mientras, los alumnos de primero, para quienes su primer Caso podría considerarse como el "rito iniciático" en el MPC, atraviesan emociones contradictorias y en alta intensidad:

> "*Fue súper cansado pero estuvo bien"* (Estudiante, primer año, F. Comunicación).

6.3.7.3. Expectativas de alumnos y de miembros de la Comisión Evaluadora.

Desde la perspectiva de la Comisión Evaluadora, las expectativas que tienen los alumnos frente a su presentación de Casos son diferentes a las suyas. Según las interpretaciones, tanto de la Comisión como de los alumnos (ver Cuadro 26) se podría concluir que el énfasis de las expectativas de los alumnos frente a la Comisión Evaluadora se centra en tres elementos: 1) la evaluación del trabajo realizado desde el punto de vista cuantitativo en la nota, 2) la aceptación de su propuesta y reconocimiento justo a su esfuerzo, y 3) la búsqueda de certezas en cuanto a la validez de la propuesta.

> *"Hemos comprobado que ellos vienen con una estructura en la cabeza, frente a la educación que los lleva a fragmentar el aprendizaje, es decir su aprendizaje no está de alguna manera orientado hacia el saber, sino está orientado a un objetivo cortoplacista de aprobar la asignatura*[134]*".*

Desde los docentes, las expectativas se orientan al cumplimiento de la solicitud del *brief* por parte de los alumnos y al logro de nuevos aprendizajes relacionados a conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes.

[134] Entrevista Decano Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

Expectativas de Alumnos	Expectativas de Comisión Evaluadora
▪ Esperan una buena nota para pasar. ▪ Que los miembros del jurado sean "justos" y que sean evaluados de la misma forma todos los grupos. ▪ Que se valore el trabajo realizado. ▪ Convencer a la Comisión de que su trabajo es el mejor. ▪ Retroalimentación para no cometer los mismos errores a futuro y un justo reconocimiento al trabajo realizado ▪ Imparcialidad, empatía y comprensión frente a la situación ▪ Igualdad de criterios de evaluación y que conozcan con anticipación el trabajo realizado para que puedan hacer las preguntas adecuadas. ▪ Ser bien evaluados, y que la Comisión "comprenda" cuánto esfuerzo hicieron al trabajar.	▪ Que hayan investigado y que definan debidamente el problema. ▪ Trabajo en equipo. ▪ Uso de las herramientas teóricas impartidas. ▪ Puntualidad, seriedad. ▪ Defender el trabajo realizado. ▪ Que investiguen desde el primer día, que no dejen el caso para los dos últimos días, esto se nota mucho en los alumnos de los semestres superiores. ▪ Aceptar positivamente las sugerencias. ▪ Esfuerzo y creatividad. ▪ Puntos de vista donde se refleje un análisis y debate interno sobre los argumentos a ser presentados. ▪ Que sepan más que todo de lo que van a presentar: de consumidores, de competencia, de entorno, etc. ▪ Que logren que todo lo que presenten tenga sentido entre sí: que de la investigación de mercado salga el FODA, que del FODA salgan los objetivos y estrategias, que de las estrategias salgan las tácticas, etc. ▪ Un excelente trabajo con justa participación de los involucrados ▪ Una buena exposición de su trabajo y receptividad al momento de la evaluación. ▪ Profesionalismo en comunicar con claridad sus ideas, presentaciones dinámicas y ver que el trabajo presentado fue bien analizado, discutido y realizado laboriosamente. ▪ Contenidos inteligentes. ▪ Que tomen la experiencia en serio. ▪ Que reflexionen después de terminar y presentar los Casos sobre que han aprendido. ▪ Gestiones apropiadas para dar a conocer oportunamente a las autoridades de la Facultad las dificultades por la selección de los miembros de su equipo

Cuadro 26. **Expectativas de alumnos y Comisiones Evaluadoras- Fase 5**

6.3.7.4. La función de la retroalimentación de la Comisión Evaluadora.

La función de la retroalimentación de los miembros de la Comisión Evaluadora es sin duda de extrema importancia para el desarrollo del Caso, ya que éste no termina en la presentación de los alumnos. Como se ha señalado con anterioridad, la instancia de evaluación, si bien cierra el proceso formal y cronológico de la ejecución del Caso, la retroalimentación que brindan los miembros de la Comisión –tanto al momento de la presentación como posteriormente en las clases- supone

otra instancia de aprendizaje en la que los alumnos pueden asociar sus esquemas previos a la nueva información que le presenta la Comisión, comprenderla y asumirla para luego generalizarla y utilizarla en otras situaciones cotidianas de la vida profesional.

De acuerdo a los docentes que desempeñan este rol, los comentarios vertidos al momento de la evaluación tienen que ver con los siguientes aspectos:

- Habilidades orales y escritas.
- Manejo de audiencia.
- Organización de los contenidos y secuencia de los pasos de investigación.
- Factibilidad de que la propuesta se cumpla.
- Metodología empleada.
- Concordancia en la información.
- Fortalezas y debilidades, junto con sugerencias.

La retroalimentación también considera brindar ánimo y recalcar el esfuerzo realizado -en caso que el trabajo no haya cumplido los estándares-. Esta retroalimentación es comúnmente retomada en clase, post-caso, sobretodo en lo que tiene que ver con asuntos de tipo técnico, para aclarar o reforzar:

> *"Si el grupo ha terminado muy desanimado, intento animarlos. Si han terminado muy insensibles frente a errores cometidos, se los recalco con énfasis. La experiencia emocional es la más importante en casos"* (Profesora de Facultad de Comunicación).

> *"Cuando son presentaciones finales, generalmente no toman nota (ya el proceso ha terminado), así que ponerle mucho énfasis a los detalles técnicos no suele tener mayor sentido. Cuando son estudiantes de mi clase, me guardo los detalles para el aula"* (Profesor de Facultad de Comunicación).

Algunos docentes no ven mayores beneficios en ser miembros de la Comisión, lo asumen como una tarea propia de "ser docente" y declaran sentirse a gusto y entusiasmados con la tarea. Para otros, la fase de evaluación y retroalimentación es

una oportunidad, tanto para conocer mejor a sus alumnos y revisar las concepciones que tienen sobre ellos, como para verlos adaptarse a diferentes situaciones y salir adelante, o reflexionar sobre sus abordajes didácticos.

> *"Enormes beneficios: poder observar a los y las estudiantes en momentos muy exigentes, ver cómo amalgaman conocimientos de clase con requerimientos del mercado. De muchos de ellos se aprende mucho, a veces, algunos grupos o estudiantes en particular, han despertado mi admiración"* (Profesor de la Facultad de Administración).

Ser miembro de las Comisiones Evaluadoras es también una ocasión para aprender, divertirse y compartir. Algunos docentes socializan las siguientes anécdotas:

> *"Ví a una de mis estudiantes imposibilitada de presentar en pantalla por un problema del infocus. Y Andrea, con la soltura de una experta, expuso de forma fluida, como si hubiera ensayado para hacerlo sin infocus. Eso es algo muy difícil de lograr en casos I". (Docente, F. Comunicación).*
>
> *"Hace un par de años: me tocó ser comisión de un grupo al que se pertenecía el hijo del pediatra de mi hijo. El pediatra, presente el día de la exposición, había atendido tiempo atrás a mi hijo, quien debió estar hospitalizado en condiciones algo preocupantes. Al final de la presentación, el grupo no estuvo muy bueno y di mi opinión, que fue un poco dura. El pediatra, ya una vez terminado todo, me agradeció por los términos utilizados: ´yo también le causé dolor a su hijo con algunos pinchazos, pero eso le hizo bien y se curó. Creo que usted ha hecho lo mismo´, me dijo". (Docente, F.Comunicación).*
>
> *"En la Presentación de Casos: Pizza con ingredientes ecuatorianos, los alumnos presentaban su campaña y todos trajeron sus respectivas pizzas, así es que probamos todo tipo de pizzas frías sobre todo las de los últimos grupos. ´Pero cómo no probarlas, si para ellos era importante que lo hiciéramos´". (Docente, F.Comunicación).*

Las reflexiones de los docentes entrevistados traslucen el sentido de pertenencia a la cultura pedagógica de la UCG y a su identificación con la propuesta educativa *Aprender Haciendo*, que se enmarca en la misión y visión institucionales.

Para que esta instancia se desarrolle de la mejor manera, los miembros de las Comisiones Evaluadoras hacen las siguientes sugerencias:

En cuanto a la logística:

- Respetar el horario establecido y si hubiere cambios, reportarlo oportunamente para que los estudiantes no se sientan relegados y llegar a un acuerdo sobre el cambio de hora de atención.
- Recibir los criterios de evaluación al menos con una semana de anticipación a la presentación.
- Recibir, post caso, las notas asignadas a los grupos.
- No permitir la entrada y salida de otros alumnos durante las presentaciones orales.

En cuanto al proceso:

- Para los casos de los semestres superiores, manejar algunos controles durante la elaboración del trabajo con el fin de evitar la creencia generalizada, por parte de los alumnos, de que "como ya llevo muchos Casos hechos, me son muy fáciles".
- Realizar una mini entrevista previa con cada alumno para asegurarse de que están preparados en todos los temas.
- Permitir a los alumnos refutar, siempre y cuando sus comentarios sean sustentados.
- Recibir inputs de la UCG sobre el *brief*: por qué se está pidiendo algo, qué se espera que hagan o que no hagan los y las estudiantes, el sentido del Caso, etc.
- Outputs: que no quede sólo en manos de cada profesor, sino que se extraigan conclusiones y se socialicen para aprender todos del proceso.
- Llegar a un acuerdo con los profesores coordinadores sobre los criterios de evaluación, ya que los profesionales les hacen recomendaciones contrarias y se confunde a los estudiantes.

En cuanto a las pautas de evaluación:

- Tener claro qué calificar y cómo calificar.
- Contar con alguna pauta del nivel de conocimiento que hayan adquiridos los estudiantes para que la evaluación se relacione con ese nivel.
- Solicitar resultados que se relacionan con la capacidad de los alumnos para lograrlos:

> *"Si la idea es que los alumnos ´aprendan a nadar cuando se los lanza al agua´, es necesario que la Facultad tenga los suficientes salvavidas o estrategias para apoyarlos en el proceso o en la comisión, para que no se hundan todos. Esto implica: a) que en los revisores ellos encuentren en los profesores la orientación que realmente necesitan para desarrollar bien el caso (a veces los revisores no son los apropiados, sobre todo a veces cuando no son de la propia U) y b) que la comisión cuando califique, tenga en consideración que no puede evaluar con puntos en contra aquello que los alumnos no manejan porque aún no estaban preparados para ello. (No estoy en contra de que se pida a los alumnos más de lo que ´se ha enseñado´, solo quiero que se sepa hasta qué punto la inventiva y la creatividad pueden funcionar para hacer un buen caso… a veces esto no basta)". (Docente, F. Ecología Humana).*

Las sugerencias que hacen los docentes en cuanto a las pautas de evaluación ilustran, de alguna manera, la necesidad de fortalecer los conocimientos y destrezas que tienen ellos sobre el MPC, orientados a lograr un mejor desempeño en el rol de miembro de las Comisiones Evaluadoras.

6.3.8. FASE 6: Recepción de comentarios de la Comisión Evaluadora.

6.3.8.1. Operación del MPC desde la organización interna.

Los alumnos disponen de 30 minutos para realizar la exposición de su trabajo. Una vez terminada su exposición, los miembros de la Comisión disponen de un tiempo (5 minutos por persona) para realizar su retroalimentación; ésta se refiere tanto al documento escrito como a la presentación oral. En la Facultad de Comunicación se ha generado un "Reglamento para Comisiones Evaluadoras de Casos", el que hace énfasis en la modalidad de la retroalimentación, ya que:

"La crítica tiene que ser estimulante, no hay que bajar el estándar, de ninguna manera, pero hay que partir de reconocer las cosas y llevarlos a motivarlos, para que la experiencia de casos sea una experiencia alegre, donde yo me la juegue y yo trate de sorprender. No una experiencia dolorosa, donde yo trate de no ser castigado [135]"

.

Los Coordinadores de Carrera de la Facultad de Comunicación, siempre son miembros de la Comisión de Evaluación, y son los últimos en dar su opinión. Esta modalidad se instauró para que sea él o ella quien:

"Al final habla un poco para equilibrar o para motivar o para cerrar y hacer una conclusión general de las opiniones de los diferentes profesores, [porque*] ha habido profesores que son muy rudos, profesores que son muy contradictorios, uno dice, que a mi me encanta, todo lindo, todo bonito y me gusta mucho, a veces el profesor hace una crítica que verdaderamente está mal […]. El director de carrera cierra al final para cerrar y tratar de equilibrar si es que algo pasa mal […]. siempre al final trata como de motivarlos, que entiendan que esto es para el aprendizaje y no es un espacio para estar ellos al frente y ser humillados por nadie. Es realmente mediador y catalizador de ciertos comentarios que pueden salir por ahí[136]".*

La recepción de los comentarios también genera aprendizaje en los alumnos, de acuerdo a la opinión de una Coordinadora de Carrera:

"Cuando el alumno está siendo criticado y cómo recibe la crítica. Mi carrera, que es una carrera artística donde el individuo, la persona tendrá que enfrentarse a mucha crítica en su vida, si tú no tienes la humildad por un lado y la firmeza por otro, tú te pierdes, porque imagínate no hay como el actor que se expone toda la noche a la crítica tremenda de personas que bueno[…] al fin que el comentario personal no te importa, pero hasta en los periódicos te pueden decir que no eres para nada bueno, que tu voz no funciona. Entonces mejor que uno aprenda a recibir, claro que hay que poder superar porque hay muchos críticos que te dicen porque son amargados, porque simplemente no les gusta, hay críticas que son profundamente injustas, lo sabemos [137]".

Para recibir la retroalimentación, los alumnos se alinean frente a la mesa directiva. En la mayoría de las observaciones realizadas por las tesistas, los alumnos responden a y/o refutan estas observaciones, generándose en algunas ocasiones diálogos entre un alumno (generalmente es el gerente quien responde o el alumno a quien el evaluador se dirigió) y evaluador, intervenciones múltiples y al mismo tiempo de parte de varios alumnos o un silencio absoluto por su parte. Estas respuestas varían en su tono e intención, pudiendo ser:

[135] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[136] Entrevista Coordinadora de Carrera de Multimedia, Julio 16 de 2009.
[137] Entrevista Coordinadora de Carrera Artes Escénicas, 16 de Julio 2009.

- Una explicación o ampliación de información.
- Una justificación por no haber desarrollado algún punto mencionado por el miembro de la comisión.
- Una queja, generalmente relacionada al poco tiempo o a la dificultad del tema.
- Una disculpa porque no se incluyó un anexo, porque faltó una página, porque el gráfico no está claro, etc.
- Agradecimiento por los comentarios cuando éstos son favorables.
- Reconocimiento de errores cometidos en el trabajo.
- Expresión de su estado de ánimo, por ejemplo, nerviosismo.

Los alumnos, al dar sus respuestas, miran fijamente al miembro de la Comisión que hace la pregunta, o no lo miran, dirigiendo su mirada al techo. A veces, mientras un alumno (puede ser el gerente) responde, los otros alumnos murmuran entre ellos. Se observa también que, un alumno –independientemente de su función en el grupo- responde a lo que dicen los miembros de la Comisión, y si su respuesta se percibe como satisfactoria, sus compañeros sonríen, y si sucede lo contrario, sus compañeros hacen gestos expresando contrariedad, lo miran fijamente e inmediatamente otro interviene, en ocasiones incluso interrumpiéndose entre ellos.

Comisión: ¿Hay alguna relación entre el nombre de la campaña y el de la Universidad?
Alumno 1: No, es coincidencia. (CO: los alumnos se ríen y hablan todos al mismo tiempo)
Comisión: Podría haber esa relación, van a todos los medios (CO: los alumnos responden antes que el miembro de la Comisión termine la idea).
Alumno 2: Eso se va a hacer (CO: los alumnos hablan todos al mismo tiempo)
Comisión: ¿Quién?, no me queda claro…
Alumno 3: El pedido del brief no especificaba quién va a hacer… Nosotros somos una agencia de investigación [138].

A partir de la retroalimentación recibida, los alumnos expresan su alegría mediante abrazos entre ellos, sonrisas, etc.

[138] Informe de Observación No. 5, 26 de junio de 2009.

Comisión: Un excelente trabajo, pensaron […] es un trabajo que supera las expectativas. Muy buen trabajo, ojalá no pierdan lo que han ganado, un pensamiento estratégico. Deben corregir las faltas ortográficas en piezas. Deben explotar más lo típico en sabores. Sobresaliente el análisis de la competencia. Consideraron elementos del negocio aunque no lo manejan. Usaron bien el concepto comunicativo. Por cierto, un comentario, ningún grupo hizo un imán de pizza….

Alumnas: Aquí está, está aquí. (C.O. entregan a la Comisión imanes y otros artículos promocionales. Las alumnas se abrazan entre si y se ríen)

Alumna 1: Es como si oyera el ohhhhhhhh…

Alumna 2: Yo no he dormido [139]

Cuando los alumnos reciben comentarios que indican que reprobaron el Caso, algunos permanecen en silencio o lloran:

Comisión 1: Sé que han trabajado bastante […] El caso está muy pobre, hay 2 ó 3 cosas que no lograron integrar en el caso […] Encuentro la investigación desorganizada, no anexan entrevistas, las observaciones, son muy escuetas. Se pidió una investigación y no lo hacen. No tienen revisor conmigo, son el único grupo. Perdieron una oportunidad valiosa de aprobar el caso. Como fortalezas, encuentro el trabajo en grupo, vincularon a los padres. Como debilidades, no lograron revisar la retroalimentación. Creo que tienen potencial. Las 4 no revisaron bien el documento. Su presentación no cumple con estándares para aprobar. No encontré un trabajo articulado. No está conectado, son partes independientes. El evento lo hicieron con entusiasmo y eso es bueno. Para que sea un trabajo profesional, falta bastante. Sé que es muy feo cuando te dicen, tu trabajo no está a la medida. Tienen que aprender a trabajar en forma profesional. El resto de observaciones les voy a pasar por escrito, cuando están más calmadas.

(CO: mientras la persona de Comisión habla, las alumnas permanecen en silencio. Dos alumnas lloran, ninguna de las tres alumnas habla. Recogen sus pertenencias y se retiran.).

Comisión 2: Después que pase la tormenta, reúnanse y dígannos todo lo que quieran decirnos. Sería bueno que se tomen su tiempo y les pediría que se queden al segundo caso[140].

Los directivos de la tres Facultades afirman que el momento de recibir los comentarios de la Comisión, es un momento muy especial, en el que los alumnos viven intensamente sus emociones y su atención se dirige sobre todo a la nota y no a los comentarios.

> *"Yo creo que todavía están tan en shock, y están tan cansados que no tienen capacidad de procesarla. el chico está cansadísimo, está estresado y presentan una propuesta que por más que lleve comentarios posteriores, al chico lo que le interesa es la nota, no está en capacidad realmente de incorporar los comentarios que le hicieron […] la parte emocional es fuerte y te impide que reconozca ese aprendizaje*[141]*".*

[139] Informe de Observación No. 10a, 25 de junio de 2009.
[140] Informe de Observación No. 11ª, 25 de junio de 2009.
[141] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

6.3.8.2. Operación del MPC desde la participación de los alumnos.

El 35% de estudiantes de la UCG consideró que en esta fase, experimentó emociones en “alta” medida, y el 25%, “muy alta”. Para el 13%, la fase generó “ninguna” intensidad de sus emociones.

Las principales emociones que los estudiantes percibieron en esta fase fueron: curiosidad, estrés/ansiedad/nervios, satisfacción y seguridad. Las de menor intensidad: ira/coraje/enojo, miedo y alegría (ver Figura 12).

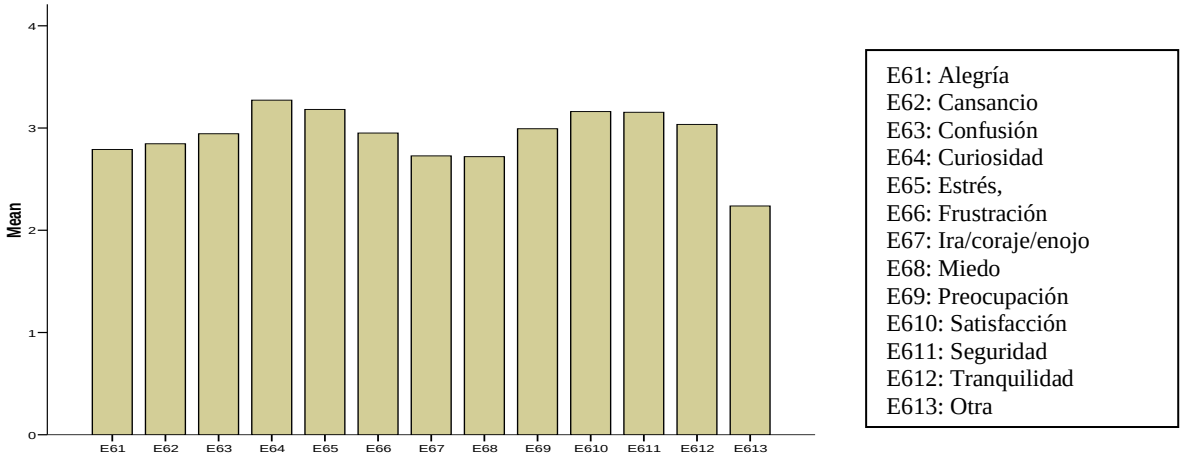


Figura 12. **Emociones – Fase 6 (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

En esta fase, el 68% de los estudiantes de Comunicación y el 24% de Administración, señalan no haber experimentado emociones, mientras que en Ecología fue el 8%. Una “muy alta” percepción de emociones se dio en Comunicación (63%), en Ecología 19% y el 18% en Administración.

Los alumnos de primer curso experimentaron de manera “muy alta” sus emociones (68%), bajando los valores porcentuales en los cursos superiores. Similar porcentaje (37%) de los estudiantes afirmó haber sentido emociones en “alta”

intensidad. Los porcentajes más bajos (entre 10 y 6%) se registraron en las respuestas correspondientes a los alumnos de Administración (Figura 13).

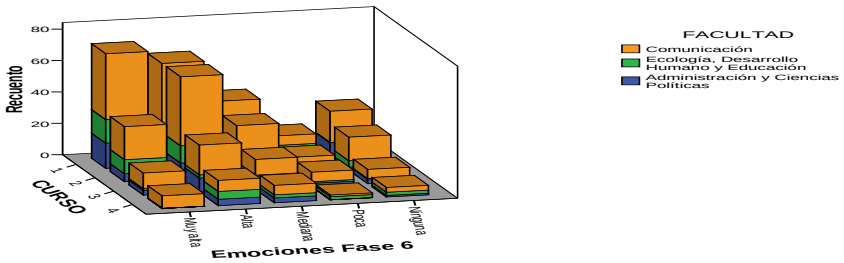


Figura 13. **Emociones – Fase 6 por curso y Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009**

Algunos comentarios de los alumnos de primer año que reflejan emociones en esta fase incluyen los siguientes:

> *"Me parecen excelentes. Pero el caso no me pareció muy interesante creo que deberían dar más tiempo" (*Estudiante, primer año, F. de Administración).
>
> *"Los odio, me dejaron el trauma porque a pesar de sus comentarios no les entendí nada"* (Estudiante, primer año, F. de Comunicación).

De los comentarios anteriores se desprende que si bien esta fase genera emociones en alta intensidad, éstas son de naturaleza variada y se entremezclan entre sí.

6.3.9. Resultados del aprendizaje de alumnos desde el MPC.

6.3.9.1. Principales conocimientos, actitudes y comportamientos aprendidos por los alumnos.

Según la data recogida, los docentes en rol de Revisores y Comisión Evaluadora en Casos 2009 encontraron que los alumnos adquirieron nuevos aprendizajes como resultado de la aplicación del MPC (ver Cuadro 27). Para los docentes de la Facultad de Administración, por ejemplo, la capacidad para investigar, las habilidades de comunicación verbal y un alto nivel de compromiso e interés en lo

que están estudiando, se encuentran entre los aprendizajes más relevantes de los alumnos en el presente año.

En cuanto a la Facultad de Ecología, los docentes coinciden en que los alumnos demostraron un buen planteamiento de la investigación y coherencia en la presentación de la información. Resaltan además, la capacidad de los estudiantes para la resolución de problemas, tanto profesionales como personales; un buen enfoque del trabajo con el niño y la familia; un mejor trabajo en equipo y actitudes de liderazgo; y el ser "menos dependientes", lo que se traduce también en mayor precisión en las consultas planteadas al Revisor.

Para los docentes de la Facultad de Comunicación, en 2009 son notorios los avances en la capacidad de análisis y aplicación de conceptos; mayor disciplina de trabajo; mejor sentido de trabajo en grupo y desarrollo de mejores enfoques creativos.

Comunicación	Ecología Humana	Administración y CCPP
Conocimientos ▪ capacidad de análisis y aplicación de conceptos **Destrezas** ▪ mayor disciplina de trabajo ▪ desarrollo de mejores enfoques creativos. **Actitudes** ▪ mejor sentido de trabajo en grupo	**Conocimiento** ▪ buen planteamiento de la investigación ▪ coherencia en presentación de la información **Destrezas** ▪ capacidad para resolver problemas ▪ buen enfoque del trabajo con el niño y la familia ▪ mejor trabajo en equipo ▪ mayor precisión en las consultas al revisor. **Actitudes** ▪ actitudes de liderazgo ▪ menos dependientes	**Conocimientos** ▪ capacidad para investigar **Destrezas** ▪ habilidades de comunicación verbal **Actitudes** ▪ alto nivel de compromiso ▪ interés en lo que están estudiando,

Cuadro 27. **Aprendizajes de alumnos en Casos 2009, según Docentes.**

6.3.9.2. Factores de motivación y desmotivación en Casos desde la percepción de los directivos.

- **Factores de motivación en Casos.**

Según los Coordinadores de Carrera, la actividad es esperada por los alumnos, desde el inicio del semestre, porque

> *"les encaaaaanta, les encanta los Casos […] el estudiante que el semestre no tiene que hacer caso por algún problema, […] ¿es que yo no voy a hacer Caso?, ¿por qué yo no voy a hacer Caso[142]?".*

Según su apreciación, los alumnos les preguntan desde el inicio del semestre: ¿cuándo se harán Casos?, ¿cuál será el tema del Caso?, ¿cómo se conformarán los grupos?:

> *" Y qué?, ¿usted va a escoger los grupos o nosotros podemos ya empezar a seleccionar?. Pero acuérdese, acuérdese que estamos trabajando nosotros. Entonces, por favor, pónganos un caso en el que nosotros podamos trabajar. Acuérdese, acuérdese […] todos los días vienen así […] y uno le va diciendo, no[…] tal fecha se entregan, pero ya empiezan con las preguntas[143]".*

> *"Siempre están y qué va a haber en casos, y cuándo es casos…siempre están queriendo ver qué es lo que hay en casos y les encanta el caso […] porque también les sirve como herramienta […] también les sirve como "ril[144]" es una oportunidad para trabajar[145]".*

A partir de las entrevistas realizadas a directivos y docentes se encontró que los factores que motivan a los alumnos pueden ser generales y específicos. Así, para algunos alumnos un factor motivador puede ser lo que sucede durante la ejecución de Casos:

> *"Se amanecen, en medio que se amanece se toman las fotos, la una con pijama […]que les tocó irse a la Conchinchina […] toda la parte anecdótica del manejo grupal en el Caso, es como salir victorioso. Creo que es parte también de las cosas que les ayuda […] el Caso tiene esa dimensión del esfuerzo, del desafío, de la amanecida, de quién se quedó hasta más tarde […] ´Mírenos las ojeras M., no hemos dormido 4 días´. Los otros vienen y dicen noooo, yo tengo una semana sin dormir […] creo que los engancha a todos[146]".*

---

[142] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[143] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[144] Carpeta que contiene todos los trabajos realizados por el alumno y le sirve para solicitar empleo.
[145] Entrevista Coordinadora de Carrera de Multimedia, Julio 16 de 2009.
[146] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

También se han identificado otros factores de motivación que están relacionados con: 1) si el Caso incluye clientes o situaciones reales -que incluso les pueden resultar poco conocidos-, 2) cuando el Caso representa un desafío para los alumnos, 3) la competencia para "ganar el Caso" que se refleja en la nota recibida, 4) cuando los productos que elaboran en Casos les son útiles para aplicar a algún trabajo, 5) lo práctico y dinámicos que son los Casos, 6) la pertinencia del tema del Caso, etc.

> *"Por ejemplo[…] cuando les toca el caso de videoclip tienen que hacer un videoclip para clientes reales, entonces les toca tratar con artistas […] le hacen el videoclip a Danilo Parra, le hacen el videoclip a Héctor Napolitano, a Miguel Cabrera, a un picotón […] a Daniel Betancourt, que morían y todo […] les encanta eso, o sea les encanta el poder trabajar con artistas, medir su trabajo, más que nada, yo creo que medir su trabajo y es un espacio donde pueden mostrar su talento frente a una comisión. Yo creo que eso es lo que más lo motiva y la competencia entre ellos[147]".*

> *"[…] si se está viviendo el conflicto árabe israelí, entonces se enganchan muchísimo porque tiene una pertinencia muy grande que uno descubra el tema que les engancha[148]".*

- **Factores de desmotivación en Casos.**

Entre los factores que pueden desmotivar a los alumnos en Casos se pueden señalar: 1) el grupo y su conformación (si es por sorteo); 2) cuando el Caso no es percibido como un desafío, 3) el hecho de que los revisores tengan diferentes criterios entre ellos, 4) si los Revisores, miembros de la Comisión o clientes no "aprueban" sus ideas y/o propuestas, 5) si se han puesto metas y no las pueden cumplir, 6) sentirse que no están aún preparados para responder al *brief*, 7) que el tema sea poco motivante, etc.

> *"Un mal tema te desmotiva, un mal grupo te desmotiva, no creo que ninguna otra cosa[149]".*

> *"Están emocionados porque van a trabajar, porque un cliente les ha pedido una página Web y todo, y se decepcionan porque se dan cuenta que el cliente no sabe nada o porque el cliente les pide cosas que ellos saben que están mal[150]".*

[147] Entrevista Coordinadora de Carrera de Multimedia, 16 de Julio de 2009.
[148] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[149] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.
[150] Entrevista Coordinadora de Multimedia, 16 de Julio de 2009.

En el Cuadro 28 se recogen los principales factores de motivación y desmotivación de los alumnos durante el desarrollo de Casos.

Factores de motivación	Factores de desmotivación
▪ si el Caso incluye clientes o situaciones reales -que incluso les pueden resultar poco conocidos- ▪ cuando el Caso representa un desafío para los alumnos ▪ la competencia para "ganar el Caso" que se refleja en la nota recibida ▪ cuando los productos que elaboran en Casos les son útiles para aplicar a algún trabajo ▪ lo práctico y dinámicos que son los Casos ▪ la pertinencia del tema del Caso	▪ el grupo y su conformación (si es por sorteo) ▪ cuando el Caso no es percibido como un desafío ▪ el hecho de que los revisores tengan diferentes criterios entre ellos ▪ si los Revisores, miembros de la Comisión o clientes no "aprueban" sus ideas y/o propuestas ▪ si se han puesto metas y no las pueden cumplir ▪ sentirse que no están aún preparados para responder al *brief* ▪ que el tema sea poco motivante,

***Cuadro 28*. Factores de motivación y desmotivación de alumnos en Casos, según Directivos.**

6.3.9.3. Características de los Casos exitosos y no exitosos.

- **Casos exitosos**

Los resultados, según las notas asignadas a los alumnos, pueden ser de éxito –si aprueban el Caso y con una nota igual o superior a la esperada- o de decepción si no lo aprueban, situación que no es vista de forma similar por parte de los directivos de las Facultades:

> *"Yo también puedo considerar que es un Caso exitoso cuando tengo alumnas que han reprobado y se van con la cara larga y no comprenden qué pasó y todo lo demás y por ejemplo ahora tenía un grupo que está en cuarto, que está repitiendo Caso 3, que se fue llorando el semestre pasado, y ahora yo les dí el mismo caso, o sea ´vuélvanlo a hacer´, se les puso nuevas exigencias, se le aumentó[…] la investigación y a la mitad del caso […] me decían ´M. volvimos a leer y nos dio vergüenza lo que entregamos, es que no podíamos creer´[151]".*

En términos generales, se puede considerar un buen Caso o exitoso si reúne las siguientes características:

[151] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.

- Contar con Revisores que proporcionen a los alumnos diferentes puntos de vista y que los alumnos sean capaces de entender que son diferentes puntos de vista.
- Comisiones conformadas por miembros con experiencia en una multiplicidad de áreas sobre las cuales puedan ser evaluados los alumnos.
- Clientes satisfechos, porque la propuesta ha sido presentada de una manera profesional, con respeto al cliente y responde a la solicitud planteada en el *brief*.
- Alumnos, que una vez que presentan su Caso, reflexionen por sí mismo sobre sus errores y que sobre éstos puedan retrabajar el Caso.

> *"Es la única forma en que ellos van a aprender desde sus errores, porque el aprendizaje tiene que pasarles por el cuerpo. No se les va a quedar solo en la cabeza, o sea si yo hice mal eso y lo tuve que volver a hacer, ahora sé como se hace [152]".*

Algunos de los criterios que indican si el caso fue exitoso, para los Decanos y Coordinadores de Carrera son:

a) En relación a los alumnos: **cuando genera descubrimientos, cuestionamientos al pedido realizado, su nivel de logro**[153], y la **satisfacción** que éste genera.

> *"Para mi un Caso exitoso, es el que logra que los alumnos puedan descubrir cosas en una investigación a partir de cosas nuevas y llegan y me dicen ´lo que nos están pidiendo está mal´[154]".*

> *"Que salgan felices ellos. […] O sea la autoestima es súper buena[155]".*

> *"Es un Caso lindísimo, porque trabajaron lo que es rehabilitación basado en la comunidad… trabajaron mucho en sus desempeños profesionales, no en evaluar […] entonces les dio mucha satisfacción a las chicas.[156]".*

[152] Entrevista Decano Académico, 12 de junio de 2009.
[153] El logro está relacionado con hacerse preguntas, cumplimiento de los puntos solicitados en el *brief* y superación de éstos, etc.
[154] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[155] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.
[156] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

b) En relación al tipo de cliente, **tema del Caso y/o resultados esperados** (utilidad, representatividad, relevancia, etc.): los temas de Casos son diversos y algunos responden a pedidos de clientes reales; estos pedidos pueden variar desde una publicidad para incrementar sus ventas al desarrollo de campañas de comunicación que buscan generar cambios de actitud o comportamientos, siendo éstos últimos los temas que más interés provocan en los alumnos y sus resultados son socializados a nivel local o internacional. Así mismo, el trabajo de los alumnos puede ser tan atractivo para los clientes que éstos se interesan no sólo en el producto sino que expresan su deseo de vincular a los alumnos a la organización o desarrollar más Casos con la UCG y con el grupo de alumnos.

> *"El Caso de los niños quemados, fue bien importante. Mira, nos llamaron de Quaniquen de Chile, el hospital de los niños quemadas de allá, se juntaron con los Rotarios de acá y el hospital de niños quemados de acá y nos pidieron una campaña para prevención de quemaduras e involucramos ahí a un grupo que tuvieron que ir allá donde estaban los niños quemados, fue algo bastante fuerte para ellos, hicieron campañas preciosas, preciosas, preciosas, campañas lindísimas, que eran reales, que se presentaron después a toda la directiva del hospital y[…] fueron aprobadas por ellos y las tienen ellos… se dieron cuenta que lo que hacían tenía un fin real, o sea iba a ser útil de verdad, mas allá de vender un chocolate[157]".*

> *"[…] en recursos humanos los chicos de segundo año que trabajaron sobre comunicación interna en tres ONGs. […] Los tres clientes quedaron muy satisfechos […] y los chicos también. Yo he conversado con ellos el tema de sus aprendizajes y valoran el reto […] decían que por el hecho de ser una ONG para ellos fue mejor espacio de aprendizaje que una empresa tradicional, porque* [aprendieron] *a tomar decisiones o crear propuestas con restricción presupuestaria[158]".*

> *"Un Caso interesante también fue el que tuvimos hace un año, que fue con un broker de seguros era un caso real, ellos querían implementar un departamento de marketing dentro de su compañía de broker y eso fue un poco el brief […] que ellos crearan un departamento de marketing […] dos grupos tuvieron propuestas muy interesantes y parte del jurado eran miembros de la compañía de broker […] escogieron una de las propuestas y contrataron a una de las personas para que implemente el departamento de marketing ya real. O sea la necesidad tangible de un cliente que la pudimos aterrizar a un caso, porque se dieron las circunstancias, y el tiempo[159]".*

[157] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[158] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[159] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

c) En relación a la redacción del Caso: la **claridad, consistencia y coherencia** en la redacción del Caso es un factor que influye en su desarrollo por parte de los alumnos.

- **Casos no exitosos**

Al final del caso, los Decanos y Coordinadores de las Facultades realizan reuniones internas para evaluar la actividad, refieren también que anteriormente lo hacían con Decanato Académico y actualmente lo hacen a nivel de Facultad, por lo que podría afirmarse que se ha instaurado una cultura de auto-valoración interna. A partir de estas reuniones, los Decanos y Coordinadores también pueden analizar cuándo un Caso no obtuvo los resultados esperados, por lo que puede ser considerado como un Caso que fracasó o no exitoso. Este tipo de Casos se caracteriza por lo siguiente:

a) En relación a los alumnos: cuando el Caso **no genera descubrimientos**, **cuestionamientos** al pedido realizado**,** el nivel de logro de los alumnos **no cumple con las expectativas, no demanda de su participación** e involucramiento o por el **bajo nivel de aprendizaje o satisfacción** que éste genera:

> *"Caso fracasado hemos tenido montones, donde todas las propuestas son correctas. […] Vamos a hacer una campaña de maní Light, entonces todas son para que la mujer se vea bien, todos van a motivar allá, entonces esos casos así muy predecibles, son un fracaso. Para mi eso es un fracaso, cuando no hay un descubrimiento en la investigación […] no hay un avance en la parte creativa, de tener una nueva propuesta, de tener un nuevo lenguaje. El fracaso siempre, pero siempre, siempre, siempre viene de no generar preguntas*[160]*".*

b) En relación al cliente, tema y producto final (utilidad, representatividad, relevancia, etc.): se han presentado situaciones en las que el **tema no resultó interesante** para los alumnos, que el **producto final no tiene una aplicación**

[160] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

concreta, o por el **retiro del cliente o algún cambio de su parte**, como lo señalan los Decanos y Coordinadores de Carrera.

> *"Ahora, con respecto a las temáticas, yo creo que eso va a variar, de repente, a mí me ha pasado […] o sea yo he hecho tantos briefs de casos que de repente yo estoy súper embalado y me parece increíble el caso y digo ´se van a alegrar los chicos´ y de repente los ves y dice ´uy, que aburrido el Caso´[161]".*

> *"Uno que se archiva en una repisa, y nunca vuelve a pasarles por la mente de los estudiantes. No se aplica en nada a lo demás del semestre[162]".*

> *"**N**uestro peor Caso, el peor Caso que hemos hecho en la historia. Eran alumnos del primer semestre y les pedimos como Caso inventar tres productos a partir del marañón. ¿Sabes lo que es el marañón?, esta nuez brasilera, el Cashus. Horroroso, horroroso, porque era lo más poco motivante que podía haber. Súper poco motivante, y ese año decidimos ¡caramba!, ¿qué estamos haciendo?, el primer Caso tiene que ilusionarlos, tiene que apasionarlos[163]".*

> *"Cuando son aburridos, son bajos los desafíos, se quejan, uno escucha en los pasillos, de hecho este semestre yo tuve que cambiar un pedido, después de haberme reunido con la empresa. Supuestamente iba a ser un diagnóstico todo, pero resulta que la empresa los consideraba muy junior, iban a hacer un trabajo muy básico. Tuvieron una reunión con la empresa, con el cliente y vinieron los chicos a quejarse: ´No pues, eso no puede ser un caso, eso es muy sencillo´[164]".*

c) En relación a la redacción del Caso: se han dado situaciones en las que, **a** pesar de ser validado en la Facultad, el *brief* no es claro para el grupo que lo recibe o el **pedido no resulta claro** para los alumnos.

> *"Pero ahí detectamos primero que los chicos primero no supieron leer el brief, por mucho que se les explicó, parece ser que hubo un líder que decidió qué era lo que tenían que hacer y este líder regó esta información a todos, y […] este es un caso que la mayoría se quedó. Y el brief está […] nosotros los testeamos y después dije, bueno, capaz que fue un problema del brief y lo testeamos para ver qué es lo que entendía la gente, por el brief, por otros alumnos, y por todo[165]".*

[161] Entrevista Decano Académico, 12 de junio de 2009.
[162] Entrevista a Profesora Fundadora y ex Decana Facultad de Comunicación, 10 de julio de 2009.
[163] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.
[164] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009.
[165] Entrevista Coordinadora de Multimedia, 16 de Julio de 2009.

6.3.9.4. Percepciones de los alumnos sobre sus aprendizajes individuales por Facultad y año.

- **Conocimientos.**

Para el 46% de los alumnos, el nivel de conocimientos adquirido a partir de Casos fue “muy alto” y “alto” para el 43.4%. El 9% de los alumnos consideró que medianamente desarrolló conocimientos. Se registraron porcentajes menores de estudiantes para quienes Casos representó poco (1,2%) y ningún (0,4%) aprendizaje (Figura 14).

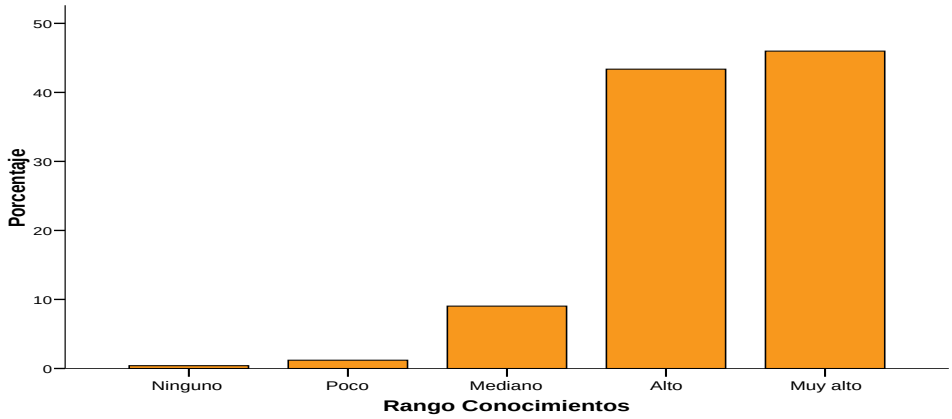


Figura 14. **Nivel de conocimientos adquiridos (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Estos resultados se expresan en palabras de los estudiantes, quienes ven Casos como la oportunidad para relacionar la práctica en un contexto real con las materias del curso:

> *“Me ayudó mucho a aplicar la materia” (Alumna, primer año, F. Comunicación).*

> *“Que no saquen casos porque a pesar del estrés, la fatiga y todo esto nos ayuda a vivir nuestra carrera y cuando trabajemos podemos tener algo de experiencia xq ya hemos trabajado en casos” (Alumna, primer año, F.Comunicación).*

Los resultados en relación al desarrollo de conocimientos, con la Metodología de Casos, en las tres Facultades se concentran en las respuestas entre “muy alta” (56% EHEyD, 44% C y 43% AyCCPP), y “alta” (45% AyCCPP, 44% C y 40% EHEyD). Se registran reducidos porcentajes -en las Facultades de Comunicación y Administración- de alumnos para quienes los conocimientos desarrollados fueron “pocos” o “ninguno”.

En la Figura 15, se presenta la percepción de los alumnos sobre los conocimientos adquiridos a partir de Casos por Facultad y curso. Las respuestas se concentran en las categorías de “muy alto” y “alto” sobre todo en los primeros cursos (primero y segundo), disminuyendo en los cursos superiores (tercero y cuarto). Algunos alumnos de años superiores (tercero y cuarto) de Comunicación y Administración percibieron que adquirieron “pocos” o “ningún” conocimiento en Casos, situación que no se da en Ecología.

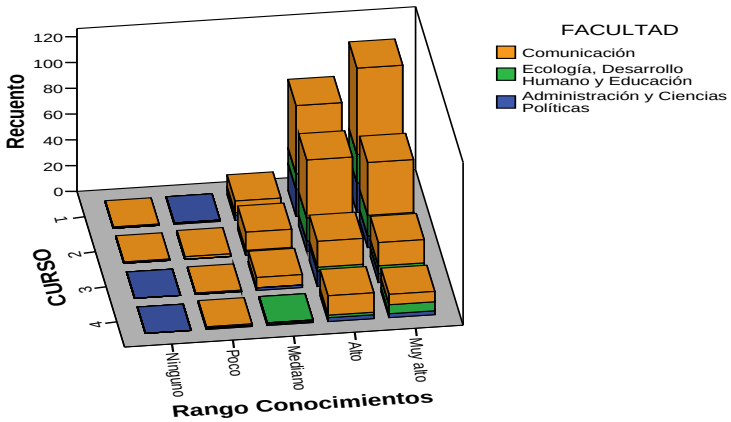


Figura 15: **Conocimientos adquiridos por Facultad y Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009.**

A continuación (Cuadro 29) se detallan los **principales conocimientos** que los estudiantes de las tres Facultades consideran que adquirieron en Casos 2009. Se

presentan en primer lugar las específicas por Facultad y luego las que coinciden en las tres Facultades.

COMUNICACIÓN	ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO	ADMINISTRACIÓN
▪ Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación.	▪ Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante Comisión Evaluadora.	▪ Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación.
▪ Conocer situaciones y necesidades propias de tu profesión a las que tendrás que enfrentarte en el futuro. ▪ Comprender la necesidad de investigar una situación desde una visión integral (tomando en consideración todos los factores importantes). ▪ Identificar temas específicos de tu futura profesión que debes reforzar o reconocer. ▪ Comprender como se presenta el documento final según la normativa de la facultad o carrera.		

Cuadro 29: **Principales conocimientos desarrollados en Casos por Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

De la lectura del Cuadro 29 se deduce que hay coincidencia entre las percepciones de los estudiantes de las tres Facultades sobre sus conocimientos adquiridos, aunque también hay particularidades. En el Cuadro 30 se listan los conocimientos que según la percepción de los alumnos de las tres Facultades fueron menos desarrollados en Casos.

COMUNICACIÓN	ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO	ADMINISTRACIÓN
▪ . Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante Comisión Evaluadora.	▪ Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación.	▪ Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante Comisión Evaluadora.
▪ Conocer la normativa de la UCG para citar y hacer referencia a textos de otros autores, y elaborar la bibliografía.		
▪ Identificar antecedentes sobre el tema del caso en el que participaste (por ej. origen del conflicto Israel-Palestina).		
▪ Conocer más sobre el tema relacionado a la solicitud del caso (por ej. directores de cine, mercado para pizzas, estimulación temprana, huertos comunitarios, etc.).		
▪ Reconocer conceptos y teorías estudiados en las materias del semestre.		

Cuadro 30. **Conocimientos menos desarrollados en Casos por Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

En las tres Facultades hay coincidencia en relación a los conocimientos que se desarrollaron en menor medida con Casos. Entre los estudiantes de los cuatro cursos se encuentran también similitudes y diferencias en relación a los

conocimientos desarrollados en mayor medida, las mismas que se presentan en el Cuadro 31.

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
▪ Comprender como se presenta el documento final según la normativa de la Facultad o carrera. ▪ Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación.			▪ Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales para la presentación formal ante Comisión Evaluadora. ▪ Conocer más sobre el tema relacionado a la solicitud del Caso.
▪ Conocer situaciones y necesidades propias de tu profesión a las que tendrán que enfrentarte en el futuro			
▪ Comprender la necesidad de investigar una situación desde una visión integral			
▪ Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación.			

Cuadro 31. **Principales conocimientos desarrollados en Casos por Curso (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009.**

En el Cuadro 32 se describen los conocimientos desarrollados en menor medida. Se observa que los alumnos de los tres primeros cursos coinciden en dos factores, y los de los cuatro cursos, en tres factores.

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
▪ Conocer más sobre el tema relacionado a la solicitud del Caso. ▪ Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante Comisión Evaluadora.			▪ Comprender como se presenta el documento final según la normativa de la Facultad o carrera. ▪ Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación.
▪ Identificar antecedentes sobre el tema del Caso en el que participó. ▪ Conocer la normativa de la UCG para citar y hacer referencia a textos de otros autores, y elaborar la bibliografía. ▪ Reconocer conceptos y teorías estudiadas en las materias del semestre.			

Cuadro 32. **Conocimientos desarrollados en menor medida por Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Del análisis de los cuadros 31 y 32 se observa una relación inversa entre los conocimientos adquiridos en los primeros y en los últimos años. Según la opinión de la Decana y Coordinadoras de la Facultad de Administración:

> *"El aprendizaje tiene una curva […] tiene una bajada como todo en la vida. Para mí los casos de 5to. y 6to. semestre son los mejores. Porque, bueno ya sería su 5ta. y 6ta. vez. En general, […] se meten, se sienten seguros, se meten muchísimo, y se arriesgan muchísimo, investigan muchísimo, discuten muchísimo, o sea se apersonan muchísimo del tema, aquí están en una etapa de ir subiendo la escala, aquí yo pienso que están en su mejor momento y*

probablemente, con ciertas excepciones, en 7mo y 8vo semestre ya están hartos de los casos. No quieren saber nada de los casos. O sea con excepciones lo hacen bien. Pero creo que su mejor momento son estos de aquí (CO: señala en una hoja curva dibujada donde en la parte más alta anotó 5to y 6to), o sea nosotros evaluando en este momento, yo pienso que los de quinto semestre fueron los mejores[166]".

- **Destrezas o Habilidades.**

Para los alumnos que participaron en Casos 2009, esta actividad les permitió desarrollar destrezas o habilidades en "muy alta" (51,8%) y "alta" (40%) medida. Menores porcentajes de alumnos afirmaron haber desarrollado sus habilidades en forma "mediana" (7%), "poca" (1%) y "ninguna" (0,2%) (Figura 16).

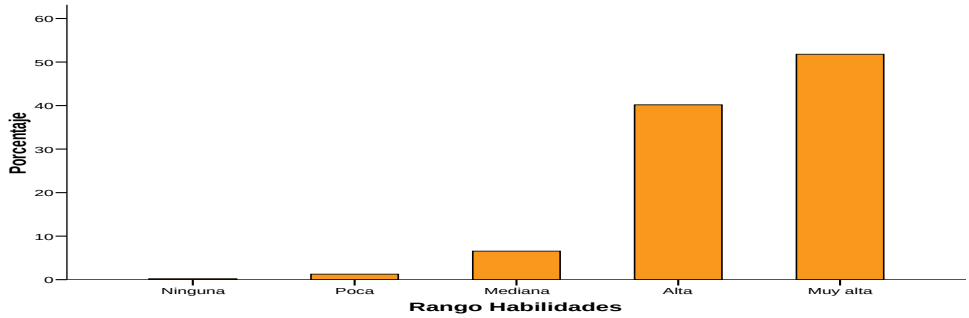


***Figura 16. D*estrezas o habilidades desarrolladas en Casos. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

En relación a las destrezas o habilidades desarrolladas a partir de Casos, las respuestas de alumnos de las tres Facultades se concentran en los rangos "muy alto" (60% EHEyD, 52% C y 45% AyCCPP) y "alto" (48% AyCCPP, 39% C y 36% EHEyD). En menor porcentaje en Aministración (2%) y Comunicación (1%) los alumnos percibieron que desarrollaron pocas habilidades o destrezas. Para el 1% de alumnos de Administración, en Casos no adquirieron destrezas o habilidades. En la Figura 17, se observa que para los alumnos de los dos primeros años las respuestas predominan en los rangos de "muy alto" y "alto" y disminuyen en los años superiores (tercero y cuarto). Menores porcentajes de alumnos de años

[166] Entrevista Decana y Coordinadoras de Facultad de Administración y Ciencias Políticas, Julio 8, 2009.

superiores (tercero y cuarto) de Comunicación y Administración percibieron que adquirieron pocos o ningún conocimiento en Casos, situación que no se da en Ecología.

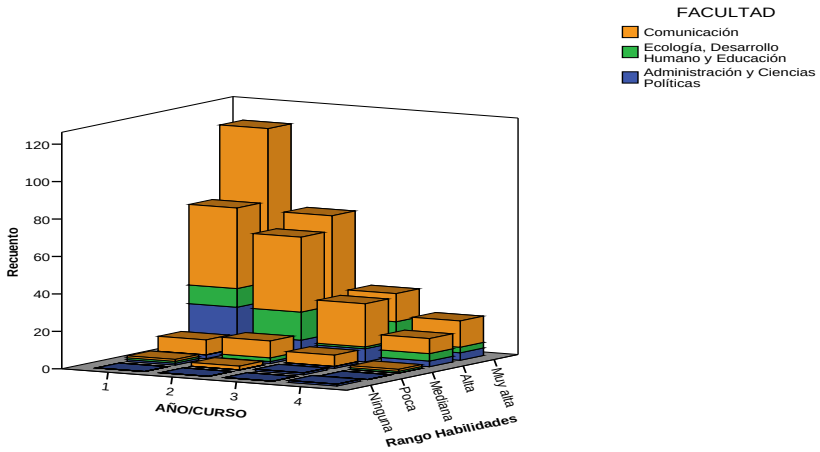


Figura 17. **Destrezas o habilidades adquiridas por Facultad y Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009**).

Las principales ***destrezas o habilidades logradas*** por los estudiantes en cada una de las Facultades se listan en el Cuadro 33, primero las específicas por Facultad y luego las que coinciden en las tres.

COMUNICACIÓN	ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO	ADMINISTRACIÓN
▪ Diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora.	▪ Manejar la comunicación oral en el marco de una presentación profesional (vocabulario, gestualidad, concreción, etc.)	
▪ .Planificar y organizar el tiempo para cumplir con los plazos establecidos por la UCG.		
▪ Trabajar en equipo para responder oportunamente a la solicitud del caso.		
▪ Manejar la comunicación escrita en el marco de una presentación profesional.		
▪ Argumentar o justificar la elección de la propuesta		

Cuadro 33. **Principales destrezas o habilidades desarrolladas por Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Como se puede apreciar en el Cuadro 33, hay especificidades en relación a la percepción de logro de destrezas o habilidades; así, en Comunicación, los estudiantes consideran que en Casos adquirieron destrezas específicas para "diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora", mientras que en

Ecología y Administración, a “manejar la comunicación oral en el marco de una presentación formal”. Las destrezas que se dan, según los estudiantes, en las tres facultades están relacionadas a la planificación y organización del tiempo, trabajo en equipo, manejo de comunicación escrita y argumentación de su propuesta.

De los resultados obtenidos, se deduce que las destrezas o habilidades desarrolladas en ***menor medida*** en cada una de las Facultades fueron:

COMUNICACIÓN	ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO	ADMINISTRACIÓN
▪ Manejar la comunicación oral en el marco de una presentación profesional (vocabulario, gestualidad, concreción, etc.)	▪ Diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora.	
▪ Aplicar técnicas de investigación adecuadas para responder a las preguntas relacionadas al Caso.		
▪ Elaborar o ejecutar algunos de los productos o actividades solicitados (por ej. Manuales, instalaciones, spots TV, debates, etc.).		
▪ Analizar y organizar los resultados de la investigación.		
▪ Utilizar los resultados para elegir la alternativa más viable que dé respuesta a la solicitud del Caso.		

Cuadro 34. **Destrezas o habilidades menos desarrolladas por Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Se desprende de los Cuadros 33 y 34 que mientras los estudiantes de Comunicación perciben que en Casos lograron desarrollar en mayor medida la habilidad para “diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora”, en Ecología y Administración, ésta fue la habilidad menos lograda. Asimismo, según los estudiantes de Ecología y Administración, lograron el “manejo de la comunicación oral en el marco de una presentación profesional”. Quienes estudian Comunicación, consideran que fue la destreza lograda en menor medida.

El logro de las ***principales destrezas o habilidades*** -específicas y comunes- por Curso, se detalla en el Cuadro 35.

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
▪ Planificar y organizar el tiempo para cumplir con los plazos establecidos por UCG.		▪ Planificar y organizar el tiempo para cumplir con los plazos establecidos por la UCG.	▪ Aplicar técnicas de investigación adecuadas para responder a las pregóntas relacionadas al Caso. ▪ Utilizar los resultados para elegir la alternativa más viable que dé respuesta a la solicitud del Caso.
▪ Manejar la comunicación escrita en el marco de una presentación profesional.			
	▪ Manejar la comunicación oral en el marco de una presentación profesional.		
▪ Argumentar o justificar la elección de la propuesta.			
▪ Diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora.			
▪ Trabajar en equipo para responder oportunamente a la solicitud del caso.			

Cuadro 35. **Principales destrezas o habilidades desarrolladas por Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Del análisis realizado al relacionar el desarrollo de destrezas o habilidades según el curso de estudio, se establece que hay coincidencias en los tres cursos, en lo referente a la argumentación, al diseño de propuestas creativas y trabajo en equipo.

> *"Son interesantes y buenos para aprender a trabajar en grupo" (Alumno, tercer curso, F. Comunicación).*

Los alumnos de primero y segundo años consideran que adquirieron la habilidad para manejar la comunicación escrita, mientras los de segundo y tercero, la oral. En primero y tercero, los estudiantes destacan el aprendizaje de planificar el tiempo. Sólo los alumnos de cuarto, destacan puntos relacionados a la aplicación de técnicas de investigación y el uso de sus resultados para encontrar la alternativa más viable para responder al Caso.

Las destrezas o habilidades adquiridas en ***menor medida***, según el curso de estudio, se describen a continuación (Cuadro 36):

<table>
<tr><th>Primero</th><th>Segundo</th><th>Tercero</th><th>Cuarto</th></tr>
<tr><td>▪ Manejar la co-Municación o-ral en el marco de una presen-tación profesio-nal (vocabula-rio gestualidad, concreción,etc.)</td><td>▪ Planificar y organizar el tiempo para cumplir con los plazos es-tablecidos por la UCG.</td><td></td><td>▪ Planificar y organiza el tiempo para cumplir con los plazos establecidos por la UCG.
▪ Manejar la comunicación oral en el marco de una presentación profesio-nal (vocabulario, gestualidad, con-creción, etc.).</td></tr>
<tr><td colspan="3">▪ Aplicar técnicas de investigación adecuadas para responder a las preguntas relacionadas al Caso.
▪ Utilizar los resultados para elegir la alternativa más viable que dé respuesta a la solicitud del Caso.</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">▪ Manejar la comunicación escrita en el marco de una presentación profesional (ortografía, gramática, orden, etc.).</td></tr>
<tr><td colspan="4">▪ Elaborar o ejecutar algunos de los productos o actividades solicitados. (por ejemplo manuales, instalaciones, spots TV, debates, etc.).</td></tr>
<tr><td colspan="4">▪ Analizar y organizar los resultados de la investigación.</td></tr>
</table>

Cuadro 36. **Destrezas o habilidades menos desarrolladas por Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009.**

En general, los estudiantes de todos los años consideran que en menor medida desarrollaron habilidades para elaborar o ejecutar los productos solicitados y analizar y organizar los resultados de la investigación. De los resultados obtenidos se desprende que la aplicación de técnicas de investigación y el uso de sus resultados es una destreza que se desarrolló menos en los tres primeros años. El manejo de la comunicación escrita es una habilidad que se desarrolló menos en los dos últimos años.

En relación a las habilidades que Casos genera, una estudiante refiere:

> *"Considero que es una metodología que ayuda a desarrollar al máximo tus habilidades y por ello te capacita más."* (Estudiante de primer año, F. Ecología).

- **Actitudes.**

Casos, según el 59% de los alumnos contribuyó al desarrollo de 10 actitudes listadas en el cuestionario en "muy alta" magnitud y para el 33%, en "alta". El 1%

considera que la ejecución de Casos no representó una oportunidad para adquirir una de las actitudes listadas.

Para el 59% de los alumnos, Casos contribuyó en “muy alta” medida al desarrollo de las actitudes listadas en el Cuestionario 6B. De éstos, el 61% corresponde a Comunicación, el 22% a Ecología y el 17% a Administración.

Casos generó el desarrollo de las 10 actitudes en “alta” medida para el 33% de los alumnos encuestados. El 65% de este grupo de alumnos corresponde a Comunicación, el 23% a Ecología y el 14% a Administración.

Según el curso de estudio, alumnos de primero (46%) y segundo (30%) adquirieron estas actitudes en muy “alta medida”, porcentajes que disminuyen en tercero (16%) y cuarto (8%). Se registraron altos porcentajes indicando que Casos no contribuyó (“ninguna”) en la adquisición de actitudes entre los alumnos de cuarto (50%), segundo (25%) y primero (25%). No se registran este tipo de respuestas en tercero (Figura 18).

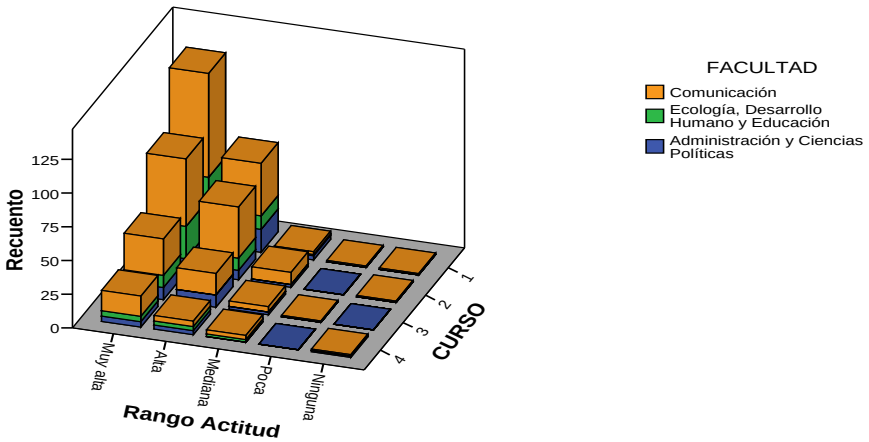


***Figura 18. A*ctitudes adquiridas por los alumnos, según Facultad y Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Las ***principales actitudes*** (Cuadro 37) adquiridas por los alumnos a partir de Casos en las tres Facultades de la UCG fueron:

<table>
<tr><th>COMUNICACIÓN</th><th>ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO</th><th>ADMINISTRACIÓN</th></tr>
<tr><td rowspan="2">▪ Ser proactivo (generar/proponer) manifestación de opiniones acerca de la problema.
▪ Estar dispuesto a formularte y/o formular nuevas preguntas.
▪ Contribuir a que exista un buen clima de trabajo en el grupo.</td><td>▪ Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas/comentarios de otros en las diferentes fases del proceso de desarrollo del Caso.
▪ Trabajar en armonía al interior del grupo aunque no todos los miembros se conozcan.</td><td>▪ Contribuir a que exista un buen clima de trabajo en el grupo.
▪ Estar dispuesto a formularte y/o formular nuevas preguntas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Promover la participación de todos los miembros del grupo</td></tr>
<tr><td colspan="3">▪ Valorar la opinión e ideas de los demás aunque no coincidan con las tuyas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">▪ Asumir una actitud ética en relación a ideas, textos, propuestas, productos desarrollados por otros, reconociendo su autoría.</td></tr>
</table>

Cuadro 37. **Principales actitudes adquiridas por los alumnos según Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Las percepciones de los estudiantes según la Facultad en la que estudian difieren, así, mientras en Comunicación sus alumnos consideran haber desarrollado la proactividad, la disposición a plantearse nuevas preguntas y a generar un buen clima de trabajo para el desarrollo de Casos, en Ecología y Administración se destaca la actitud de los alumnos para promover la participación de todos, mientras que en los estudiantes de las tres Facultades se generaron actitudes relacionadas a la valoración de opinión e ideas de los demás y a asumir una actitud ética en relación a las ideas, textos, etc.

Las ***actitudes que menos aparecieron*** en Casos por Facultad fueron:

COMUNICACIÓN	ECOLOGIA HUMANA, EDUCACION Y DESARROLLO	ADMINISTRACIÓN
▪ Trabajar en armonía al interior del grupo aunque no todos los miembros del grupo se conozcan entre ustedes. ▪ Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas/comentarios de otros en las diferentes fases del proceso de desarrollo del Caso. ▪ Promover la participación de todos los miembros del grupo .	▪ Estar dispuesto a formular-te y/o formular nuevas preguntas. ▪ Contribuir a que exista un buen Clima de trabajo en el grupo.	▪ Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas/comentarios de otros en las diferentes fases del proceso de desarrollo del Caso. ▪ Trabajar en armonía al interior del grupo aunque no todos los miembros del grupo se conozcan entre ustedes.
	• Ser proactivo (genera/proponer) en la manifestación de opiniones acerca del problema.	
▪ Estar consciente de tus emociones, de modo que éstas no influyan negativamente en el logro de la tarea.		
▪ Manejar incertidumbre o desconcierto frente a distintas opiniones (revisores, comisión, evaluadora, invitados).		

Cuadro 38. **Actitudes adquiridas por los alumnos en menor medida, según Facultad (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Del análisis del Cuadro 38 se deduce que tanto en Comunicación como en Administración los estudiantes en menor magnitud desarrollaron actitudes relacionadas a admitir sus errores y trabajar en armonía, y que entre Ecología y Administración coinciden en que Casos contribuyó en menor medida a desarrollar su proactividad. En Ecología, sus alumnos consideran que desarrollaron en menor intensidad la disposición para preguntarse y hacerse nuevas preguntas y un buen clima de grupo.

En el Cuadro 39 se detallan las principales actitudes que los alumnos perciben que Casos contribuyó a desarrollar, según el año que cursan.

<table>
<tr><th>Primero</th><th>Segundo</th><th>Tercero</th><th>Cuarto</th></tr>
<tr><td>▪ Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas y comentarios de otros en las diferentes fases del proceso de desarrollo del caso.
▪ Ser proactivo en la manifestación de opiniones acerca del problema.
▪ Valorar la opinión de los demás aunque no coincidan con las tuyas.</td><td colspan="2">▪ Trabajar en armonía al interior de grupo aunque no todos los miembros se conozcan entre ustedes.</td><td>▪ Ser proactivo (generar/proponer) en la manifestación de opiniones acerca del problema.</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Estar dispuesto a formularte y/o formular nuevas preguntas.</td><td colspan="2">▪ Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas/comentarios de otros en las diferentes fases del proceso de desarrollo del Caso.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">▪ Contribuir a que exista un buen clima de trabajo en el grupo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">▪ Asumir una actitud ética en relación a ideas, textos, propuestas, productos desarrollados por otros, reconociendo su autoría.</td></tr>
</table>

Cuadro 39. **Principales actitudes adquiridas por los alumnos según Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

En el Cuadro 40, a continuación, se presentan las actitudes que según los estudiantes, Casos contribuyó a desarrollar ***en menor intensidad***.

<table>
<tr><th>Primero</th><th>Segundo</th><th>Tercero</th><th>Cuarto</th></tr>
<tr><td rowspan="2">▪ Trabajar en armonía al interior del grupo aunque no todos los miembros se conozcan.
▪ Contribuir a que exista un buen clima de trabajo en el grupo.</td><td rowspan="2">▪ Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas y comentarios de otros en las diferentes fases del proceso del Caso.
▪ Ser proactivo (generar/proponer) en la manifestación de opiniones acerca del problema</td><td>▪ Ser proactivo (generar/proponer) en la manifestación de opiniones acerca del problema.</td><td>▪ Trabajar en armonía al interior del grupo aunque notados los miembros se conozcan entre ustedes.</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Estar dispuesto a formularte y/o formular nuevas preguntas.</td></tr>
<tr><td colspan="4">▪ Promover la participación de todos los miembros del grupo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">▪ Esta consciente de tus emociones, de modo que éstas no influyan negativamente en el logro de la tarea.</td></tr>
<tr><td colspan="4">▪ Manejar incertidumbre o desconcierto frente a distintas opiniones (revisores, comisión evaluadora, invitados).</td></tr>
</table>

Cuadro 40. **Actitudes adquiridas en menor medida según Curso (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

6.3.9.5. Indice de Aprendizaje de Alumnos.

Como se mencionó en el numeral 5 “Metodología”, el Indice de Aprendizaje tiene como objetivo valorar la medida en que Casos contribuyó al desarrollo de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes, desde la percepción de los alumnos, en una escala ordinal y sumativa de 1 a 5 en cada uno de los 10 indicadores de cada factor. (Ver Cuadro 14 “Conceptualización y Operacionalización de las variables de estudio”).

El 56% de los alumnos que participó en Casos de Junio 2009 se ubicó en un rango entre 91 á 120 sobre 150 en el Indice de Aprendizaje (Figura 19), que corresponde a un “alto” nivel de aprendizaje, mientras que para el 36%, el Indice fue de 121-150 que representa un “muy alto” nivel de aprendizaje. El puntaje para un 7% de estudiantes fue 61 á 90 que corresponde a “mediano” aprendizaje. Como se aprecia en la Figura 8 las respuestas se concentran en los niveles “alto” a “muy alto”; es decir entre 91 y 150 puntos. Apenas el 1% de los alumnos consideró que Casos generó “poco” o “ningún” aprendizaje, registrando puntajes menores de 60 puntos/150.

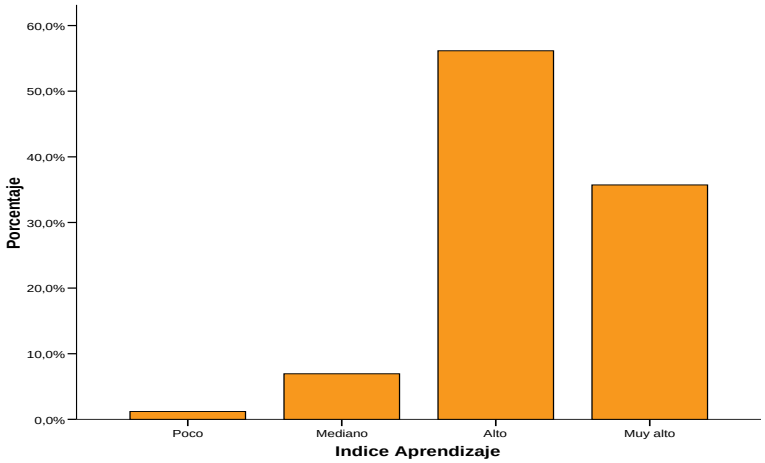


***Figura 19*: Indice de aprendizaje a través del MPC en la UCG (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

Al analizar el Indice de Aprendizaje que el MPC genera por Facultad los resultados fueron los que se presentan en la siguiente Tabla 6: 91% de alumnos de la Facultad de Comunicación, 94% de Ecología y 93% de Administración se ubican en el rango "muy alto" y "alto".

FACULTAD / RANGO	COMUNICACIÓN	ECOLOGIA	ADMINISTRACION
121 – 150 (Muy alto)	36%	28%	40%
91 – 120 (Alto)	55%	66%	53%
61 - 90 (Mediano)	8%	3%	7%
31 - 60 (Poco)	1%	3%	0%
30 - 0 (Ninguno/no aplica)	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

***Tabla 6*. Indice de Aprendizaje por Facultad. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

El Indice de Aprendizaje por curso (Tabla 7) refleja que para la mayoría de los alumnos de primero a cuarto, Casos generó aprendizajes de manera "alta" y "muy alta": 97% de alumnos de primero, 88% de segundo, 87% de tercero y 86% de cuarto.

CURSO / RANGO	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
121 – 150 (Muy alto)	35%	35%	38%	31%
91 – 120 (Alto)	62%	53%	49%	55%
61 - 90 (Mediano)	3%	9%	13%	9%
31 - 60 (Poco)	0%	3%	0%	5%
0- 30 (Ninguno/no aplica)	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

***Tabla 7.* Indice de Aprendizaje por Curso. (Fuente: Encuesta alumnos, Julio 2009).**

La experiencia de aprendizaje es también comentada por los alumnos:

> *"Aprendí mucho! Fue una buena experiencia"* (Alumno, primer año, F. Comunicación).
>
> *"La mejor experiencia. Sirve bastante para desarrollar conocimientos"* (Alumna, segundo año, F. Administración).
>
> *"Es interesante y formadora"* (Alumno, cuarto año, F. Ecología).

6.3.9.6. Análisis del cumplimiento de objetivos de aprendizaje en función de las notas.

Los resultados muestran que el promedio de nota esperada por los alumnos es de 9 que equivale a "muy buena" mientras que el promedio de las notas asignadas por las Comisiones Evaluadoras es de 8, equivalente a "buena" (Figura 20).

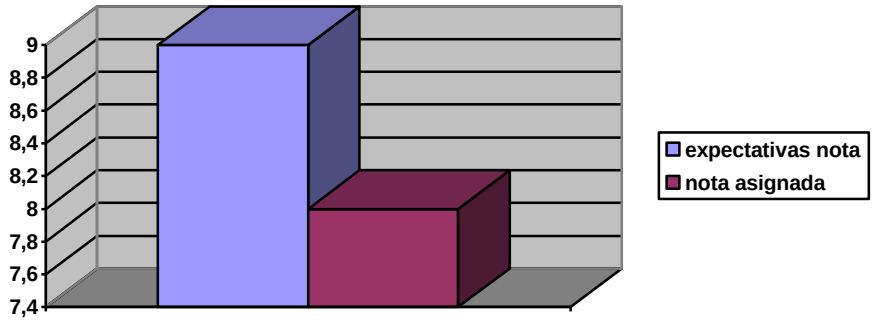


Figura 20. **Promedio notas esperadas y asignadas. (Fuente: encuestas aplicadas, julio 2009)**

En el 2009, el promedio de la notas por Facultad fue de 8,42 en Ecología, Desarrollo Humano y Educación, 7,96 en Comunicación y 7,72 en Administración, como se puede apreciar en la Figura 21.

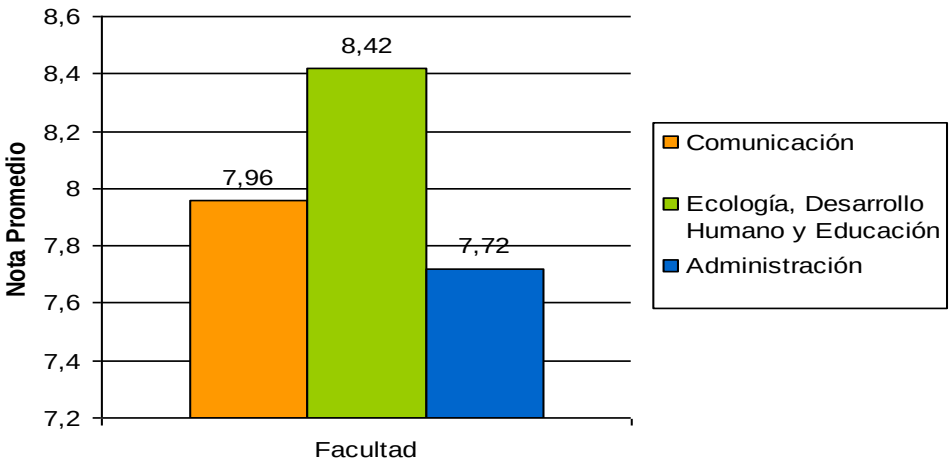


Figura 21: **Nota promedio por Facultad, Casos 2009 (Fuente: Secretaría General UCG, Septiembre 2009).**

En las Figuras 22 y 23 se observa la diferencia entre la nota promedio esperada por los alumnos, de las tres Facultades y la que los miembros de la Comisión Evaluadora les asignaron en Casos, siendo ésta más notoria en la Facultad de Administración. Esta diferencia se mantiene también a nivel de cursos.

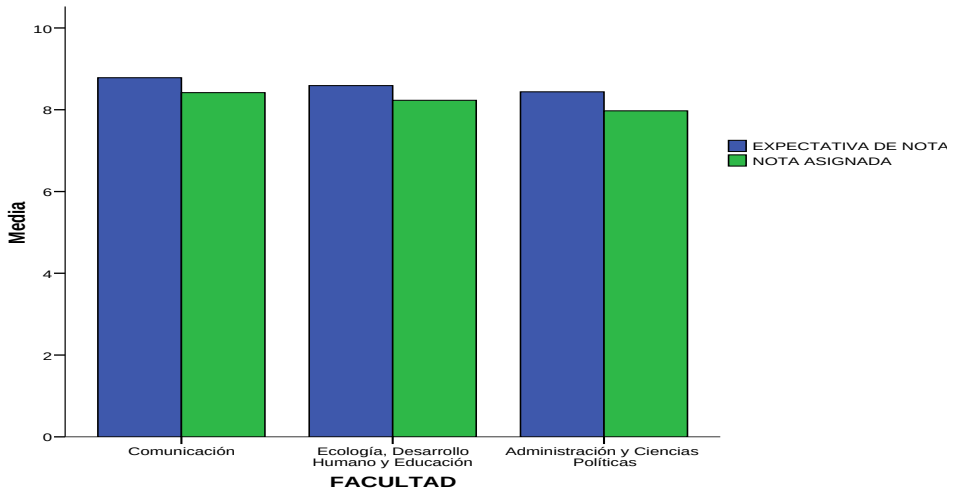


Figura 22. **Notas promedio esperadas y asignadas, por Facultad (Fuente: Encuestas alumnos, Julio 2009).**

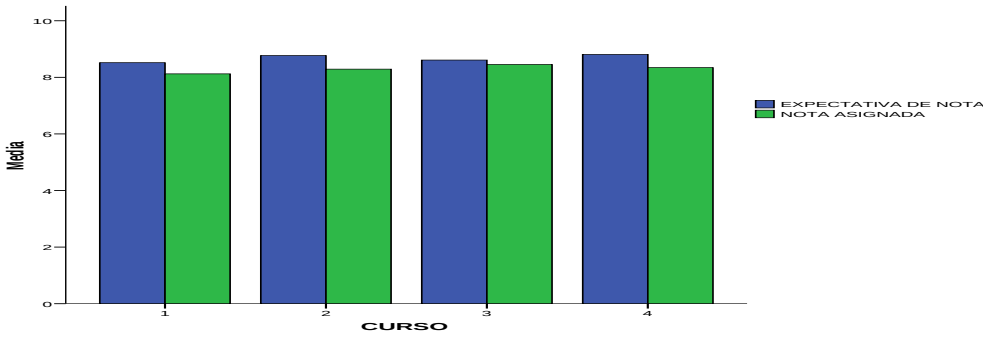


Figura 23:.**Notas promedio esperadas y asignadas, por curso (Fuente: Encuestas alumnos, Julio 2009).**

En la Figura 24 se observa los cambios que se han dado en el promedio de notas en las tres Facultades. En Administración, el valor promedio de notas se incrementó en 0,78 mientras que en Comunicación (0,15) y en Ecología (0,56) descendió entre 2007-2009. En el 2009, en Ecología la nota promedio fue 8,42, lo que representó un incremento de 0,71 puntos, mientras que en Comunicación se mantuvo el mismo puntaje promedio y en Administración, éste descendió en 0.14 puntos. Los promedios de notas se enmarcan en los niveles de *"suficiente (aprobado) y bueno"* (UCG, 2008, p. 30).

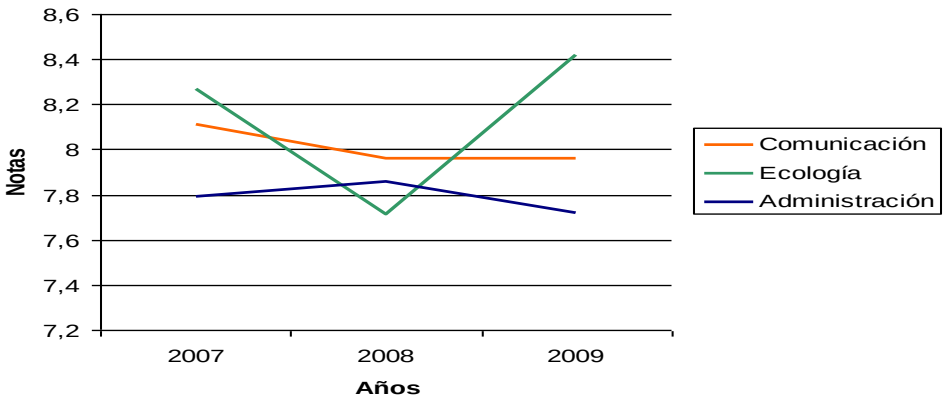


Figura 24. **Notas promedio por Facultad y año 2007-2009. (Fuente: Secretaría General, Septiembre 2009).**

La diferencia entre los valores de las notas esperadas por los alumnos y aquellas asignadas por la Comisión Evaluadora podrían relacionarse con las diferentes

expectativas que ambas partes tienen sobre el trabajo realizado. Para los alumnos de los dos primeros años, su expectativa de nota es mayor que la nota asignada; la diferencia se reduce para los alumnos de tercero, y nuevamente se incrementa en los alumnos de cuarto año. En todos los años, parecería que las expectativas de los alumnos respecto a la nota se basan en su esfuerzo y tiempo de dedicación para el desarrollo del Caso, mientras que las de la Comisión Evaluadora se centran en función de los resultados esperados frente a lo solicitud del *brief*.

6.3.10. Aprendizajes de los ex alumnos.

6.3.10.1.Principales conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes aprendidos a partir de Casos como alumnos y profesionales.

Como se mencionó en la sección “Metodología”, para conocer la percepción de los ex alumnos graduados –cuando fueron alumnos y cómo perciben Casos desde su posición de graduados/profesionales- en la UCG, respecto a los aprendizajes y emociones que experimentaron en el desarrollo de Casos durante sus años de estudio, se aplicó el Cuestionario C. A partir de las respuestas obtenidas por los ex alumnos, las tesistas elaboraron el Cuadro 41, en el que se exponen los 5 principales conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes –en orden de importancia-.

Aprendizajes	Como Alumno	Como Profesional
CONOCIMIENTOS	1. Más conocimiento sobre el tema relacionado a la solicitud del Caso. 2. Conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema/situación	
	3. Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante Comisión Evaluadora.	3. Comprender la necesidad de investigar una situación desde una visión integral
	4. Identificar antecedentes sobre el tema del caso.	
	5. Comprender la necesidad de investigar una situación desde una visión integral.	5. Conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante Comisión Evaluadora.
DESTREZAS O HABILIDADES	1.Trabajar en equipo para responder oportunamente a la solicitud del Caso.	
	2. Analizar y organizar los resultados de la investigación	2.Manejar la comunicación oral en el marco de una presentación profesional (vocabulario, gestualidad, orden, etc.)
	3. Argumentar o justificar la elección de la propuesta	
	4. Elaborar o ejecutar algunos de los productos o actividades solicitados.	4. Diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora.
	5. Planificar y organizar el tiempo para cumplir con los plazos establecidos por la UCG.	5. Elaborar o ejecutar algunos de los productos o actividades solicitados.
ACTITUDES	1.Asumir una actitud ética en relación a ideas, textos, propuestas, productos desarrollados por otros, reconociendo su autoría.	1.Estar dispuesto a formularte y/o formular nuevas preguntas.
	2. Contribuir a que exista un buen clima de trabajo en el grupo.	2. Valorar la opinión e ideas de los demás aunque no coincidan con las tuyas.
	3. Estar dispuesto a formularte y/o formular nuevas preguntas.	3. Admitir tus errores cuando estuviste equivocado y aceptar críticas o comentarios de otros en las diferentes fases del desarrollo del caso.
	4. Manejar incertidumbre o desconcierto frente a distintas opiniones (revisores, comisión, invitado).	4. Trabajar en armonía al interior de un grupo aunque no todos los miembros se conocieran entre sí.
	5. Valorar la opinión e ideas de los demás aunque no coincidan con las tuyas.	5. Manejar incertidumbre o desconcierto frente a distintas opiniones (revisores, comisión, invitado).

***Cuadro 41*. Principales conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes de ex alumnos desde su experiencia como alumnos y profesionales. (Fuente: Encuesta ex alumnos, julio 2009).**

La información recabada en las encuestas también arrojó datos cuantitativos sobre el grado en que Casos contribuyó al aprendizaje (conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes) de los alumnos. Los datos muestran que para el 90% de los ex alumnos encuestados, Casos sí contribuyó a desarrollar ***conocimientos***. Se encontró coincidencia en las percepciones de los ex alumnos desde su experiencia cuando ejecutaron Casos y como profesionales, aunque en distinto orden.

Otros conocimientos que los ex alumnos señalan haber adquirido a partir de Casos, además de los señalados en el Cuadro 41, se refieren a manejo de conflictos, liderazgo, investigación, redacción, creatividad, y lo expresan en sus palabras:

> *"Creatividad, pensamiento lateral, cómo hacer presentaciones profesionales, investigar"* (Graduado en Comunicación en 1996).
>
> *"En cada caso te van puliendo en alguna técnica investigativa, en teorías, conceptos, estrategias, acciones, creo que todo eso es lo que te contribuye un caso a coleccionar todos estos conocimientos y recomendaciones e irlos aplicando poco a poco en tu vida laboral"* (Graduado en Comunicación en 2005).
>
> *"Técnicas de investigación, finanzas, estructuración de propuestas escritas y oral, marketing"* (Graduada en Administración en 2005).
>
> *"Más que nada pienso que me ayudó a tener una experiencia de trabajar en grupo (con personas que a veces no quieres) y a presión con esas personas. El hecho que nos den casos reales también ayuda a conocer el tema de estudio en nuestro entorno en el que trabajamos luego"* (Graduada en Ecología en 2007).

En relación a las ***destrezas*** se encontró que los encuestados consideran que Casos contribuyó -sobre todo- a desarrollar en ellos destrezas para trabajar en equipo y para argumentar o justificar sus propuestas. A más de las destrezas listadas, los graduados en la UCG consideran que también desarrollaron las siguientes:

> *"Capacidad de organización, de respuesta y la responsabilidad para cumplir tiempos y normas. Trabajar en equipo y la responsabilidad de cumplir tiempos y normas, aunque no sea un conocimiento formal, es quizás el conocimiento mas importante que se gana en casos"* (Graduada de Comunicación, 1998).
>
> *"Análisis, planificación, trabajo en equipo, justificación y argumentar propuestas"* (Graduada de Administración, 2005).
>
> "*Contribuyó a mejorar mi capacidad de lectura, de análisis y síntesis"* (Graduada de Ecología, 2006).

Las actitudes que los ex alumnos consideran desarrollaron cuando alumnos coinciden sólo en dos ítems en diferente orden; el resto son distintas como se puede apreciar en el Cuadro 41. Así, mientras que como alumnos consideran que la principal actitud lograda fue la de "asumir una actitud ética", como profesionales,

fue la disposición a formularse y formular nuevas preguntas, que como alumnos la ubicaron en tercer lugar. La actitud para valorar la opinión de los demás, estos profesionales la ubican en segundo lugar, en tanto que como alumnos la ubicaron en el quinto. Se observa también que si bien coinciden las percepciones de las dos posturas, esta coincidencia no se da en el mismo orden.

Otras actitudes que los graduados consideran adquirieron con Casos son:

> *"Capacidad de escucha y ser político para lograr acuerdos. Aprovechar oportunidades y sacar provecho de lo mejor de cada uno"* (Graduado de Comunicación en 1998).

> *"Respeto y buena actitud a la crítica, aunque en ese momento no puedes argumentar ante las críticas, por el momento que se está viviendo y por miedo a la calificación que recibirás"* (Graduada de Ecología en 2004).

> *"Actitud crítica ante el entorno, ante opiniones, mente positiva con respecto a posibilidades de cambio en el entorno"* (Graduada de Ecología en 2006).

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los ex alumnos, así como sus comentarios sobre los conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes aprendidos a través del MPC, podrían interpretarse como evidencia de la validez de la aplicación de este método para favorecer el desarrollo de desempeños auténticos indispensables para una exitosa inserción laboral.

6.3.10.2. Emociones presentes en el desarrollo de Casos, desde la experiencia de ex alumnos, por fase, como alumnos y profesionales.

Tal como se mencionó en el numeral 5. "Metodología", en la encuesta aplicada a los ex alumnos se les solicitó identificar, de un listado de 12 emociones señaladas por los alumnos de Casos 2009, aquellas que recordaban haber experimentado Ens. época de alumnos en la UCG. Adicionalmente, se les pidió mencionar otras emociones que ahora como profesionales consideran que también vivenciaron. De las respuestas de los ex alumnos a la encuesta se aprecia que los ex alumnos, al recordar su experiencia como alumnos de la UCG, se identifican con las emociones

señaladas por los alumnos de Casos 2009[167]. Con una mirada retrospectiva sobre su participación cuando alumnos, señalan emociones adicionales[168], como desconcierto e indiferencia, que se detallan en el Cuadro 42.

Para la mayoría de los ex alumnos encuestados, la experiencia de Casos no se podría vivir sin las emociones que ésta genera:

> *"Siempre es algo nuevo e inesperado. Con una serie de vivencias únicas e irrepetibles. Imposible de vivir casos sin emociones, positivas o negativas"* (Graduado de Comunicación en 1998).

> *"Todo lo que hacemos genera emociones, ya sean positivas o negativas. En casos se trabaja con mucha presión y esto genera muchas emociones de acuerdo a los distintos roles y labores que debes desempeñar"* (Graduada de Ecología en 2007).

Apenas el 10% de este grupo respondió que sí se podría evitar ciertas emociones, lo cual reitera la búsqueda de certezas que tienen los alumnos durante el desarrollo de Casos:

> *"Si concretaran criterios de evaluación entre el comité que revisa el caso durante su elaboración y el comité evaluador, el estudiante tendría una perspectiva más precisa y objetiva de lo que se quiere conseguir del caso"* (Graduada de Ecología en 2006).

Respecto a la contribución de las emociones experimentadas en Casos, el 90% de los graduados encuestados responde que éstas contribuyeron a su aprendizaje:

> *"Contribuyen porque te permite fortalecer el carácter como profesional y como persona. A canalizar emociones a partir de aciertos y errores. Y a autoexigirse, ya que eres lo que tu último caso fue"* (Graduada de Comunicación en 2003).

> *"Porque en la vida diaria/cotidiana uno debe enfrentarse a situaciones similares, ayuda el experimentarlas dentro de un contexto educativo"* (Graduada de Ecología en 2004).

[167] Emociones listadas en el cuestionario: alegría, cansancio, confusión, curiosidad, estrés/ansiedad/nervios, frustración, ira/coraje/enojo, miedo, preocupación, satisfacción, seguridad y tranquilidad.
[168] Se trata de un inventario de emociones registradas, sin un orden especial para su registro.

FASES	EMOCIONES RECORDADAS POR LOS EX ALUMNOS DEL LISTADO DE CASOS 2009		OTRAS EMOCIONES RECORDADAS POR EX ALUMNOS
FASE 1: Recepción y lectura del brief	• Confusión • Miedo • Estrés/ansiedad/ nervios	• Curiosidad • Preocupación • Tranquilidad	• Desconocimiento • Enojo
Fase 2 Consulta a revisores	• Confusión • Curiosidad • Estrés/ansiedad/nervios • Frustración • Satisfacción • Preocupación • Angustia	• Alegría • Conformidad • Cansancio • Seguridad • Tranquilidad • Alegría • Ira/coraje/enojo	• Pereza • Ambigüedad • Miedo • Enojo • Estar abrumada
Fase 3 Elaboración del caso	• Cansancio • Preocupación • Confusión • Estrés/ansiedad/nervios • Frustración • Preocupación • Seguridad	• Alegría • Satisfacción • Ira/coraje/enojo • Miedo • Tranquilidad • Curiosidad	• Miedo • Abrumada
Fase 4 Presentación ante Comisión	• Estrés/ansiedad/nervios • Seguridad • Preocupación • Cansancio • Confusión • Frustración	• Tranquilidad • Alegría • Ira/coraje/enojo • Satisfacción • Miedo	• Inseguridad
Fase 5 Recepción de comentarios de la Comisión Evaluadora	• Ira/coraje/enojo • Preocupación • Estrés/ansiedad/nervios • Alegría • Conformidad • Paciencia • Tranquilidad • Satisfacción	• Furia • Cansancio • Confusión • Curiosidad • Frustración • Miedo • Seguridad	• Desconcierto • Rechazo
Fase 6 Calificaciones obtenidas	• Frustración • Satisfacción • Ira/coraje/enojo • Estrés/ansiedad/nervios • Conforme • Tranquilidad	• Alegría • Cansancio • Confusión • Curiosidad • Miedo • Preocupación • Seguridad	• Injusticia • Sorpresa • Indiferencia

Cuadro 42. **Principales emociones recordadas por ex alumnos desde su experiencia como alumnos y profesionales. (Fuente: Encuesta ex alumnos, julio 2009).**

Nuevamente, solo para el 10% de ex alumnos, las emociones que Casos genera no contribuyeron a su aprendizaje, en tanto:

"Es importante recalcar que hay distintas vías del aprendizaje sin tener que experimentar estas emociones tan dramáticamente" (Graduada de Ecología en 2006).

Para el 89% de los ex alumnos de la UCG, el haber vivido las emociones listadas en el Cuadro 42, les ha sido útil en "muy alta" o "alta" medida, para su posterior vida profesional según se detalla a continuación (Tabla 8):

Medida	Porcentaje
Muy alta	61%
Alta	28%
Mediana	11%

Tabla 8. **Intensidad de emociones vividas en Casos-Ex alumnos.**

Estos porcentajes son corroborados con los siguientes comentarios de los ex alumnos:

"Me preparó para de cierta forma poder manejar esas emociones y poder obtener un mejor resultado en mi trabajo" (Graduada de Facultad de Ecología en 2006).

"Es que casos es una experiencia muy emocional, aunque sea académica, son días y días de trabajo en grupo, con tus amigos decidiendo todo, hasta la comida. A veces te casas con tus ideas y cuesta desprenderte de ellas cuando crees que están bien fundamentadas, también descubres tus falencias ante los demás (mala ortografía, dibujar horrible, típicas cosas con las que se molesta), pero también brillan tus virtudes y es que en la valoración que te dan los otros, también descubres que eres muy bueno para algo [...]. En casos aprendes cómo ganarte a la gente, cómo enfrentar al vago, a la de ideas diferentes (por no decir tontas) y lograr finalmente que todos sean parte del proyecto porque a nadie le gusta regalar el esfuerzo y finalmente, superando esto, no solo ganabas una excelente calificación, sino también amigos" (Graduada de Facultad de Comunicación en 1998).

"Con la práctica de varios semestres en casos se aprende a manejar las emociones y esto contribuye directamente en la etapa profesional - laboral y por supuesto personal". (Graduada de Facultad de Administración en 2005).

En concordancia con las citas anteriores, el 70% de los encuestados consideró que Casos no debería ser rediseñado para disminuir la intensidad de las emociones que genera, y lo argumentan diciendo que:

"Considero la experiencia sumamente enriquecedora en todos los aspectos: laboral, emocional y mental" (Graduado de Comunicación de comunicación, s.f.).

"Sin esas emociones que genera, no hay crecimiento personal, no las cambiaría por nada, son esas emociones parte del reto de vivir esta experiencia y crecer"(Graduada de Comunicación en 1998).

"*En la vida ´real laboral´ te encuentras con un sinfín de situaciones que dan lugar a emociones, es importantísimo que la universidad contribuya a ´aprender del error´ a manejar emociones, a respetar y argumentar criterios y eso sólo se logra ´haciendo que se generen emociones´. Es mejor equivocarse durante la etapa universitaria, el costo es menor*" (Graduada de Administración en 2005).

"*No cambiaría lo que se siente en los casos*" (Graduada de Ecología en 2006).

El 30% de ex alumnos que consideró que Casos sí debería ser rediseñado para evitar que se generen emociones en alta intensidad lo argumenta así:

"*Porque a veces los profesores se olvidan que es una instancia de aprendizaje y se les pasa la mano en los comentarios*" (Graduado de comunicación, s.f.).

"*Si la persona no está muy segura de sí misma podría marcarlo. Y tal vez resulte una persona que no se interese por terminar sus estudios y fracasar*" (Graduada de Ecología en 2004).

Para estos alumnos hay algunas emociones que se podrían disminuir en su intensidad, a través del rediseño de Casos, tales como: ira, miedo, frustración, cansancio, confusión, estrés/ansiedad/nervios y preocupación.

Para que Casos sea una experiencia de aprendizaje significativo, los ex alumnos sugieren que:

- se mida el esfuerzo individual

"*Monitoreando no sólo la parte académica o de contenido sino ir evaluando el desenvolvimiento personal de cada miembro del grupo*" (Graduada de Ecología en 2006).

- se dé más énfasis a la investigación

"*[que] se realicen más casos en el año" (Graduada de Comunicación, s.f.)*

- mayor claridad en la solicitud

"*Sólo un poco más de enseñanza en cuestiones de ´forma´ en la presentación de documentos, todo lo que implica, ortografía, estructura, etc. Pero de acuerdo a las presentaciones en el mundo laboral no estudiantil, es decir no con las complicaciones de presentar documentos tipo tesis, sino como proyectos.*" (Graduada de Administración en 2005).

- incluyan temas sobre manejo de agencias de publicidad
- que éstos sean reales y sus resultados se publiquen
- se dé la oportunidad a los alumnos para que defiendan su postura

- incorporen a los ex alumnos
- se revise la normativa para la exposición y calificación del caso

Otros comentarios sobre Casos son expresados por los ex alumnos en sus propias palabras:

> *"Creo que la experiencia de casos, con la frustración que pudiera generar en algunos que no alcanzan a cumplir el objetivo y por consiguiente, deben repetir el caso, es la adecuada. No sé si soy muy dura con los estudiantes. Las generaciones cambian, pero para mi, los 15 días de casos son suficientes para lograr cosas maravillosas, en el mundo del trabajo a veces se tiene menos tiempo para cosas cruciales. Casos es agotador, pero es inmensamente rico en experiencia. Antes pudimos lograr casos fabulosos (y sin internet, ni power point). Creo que cualquier falencia que se demuestre de los alumnos en Casos, no es culpa de casos, sino de las materias que deberían prepararlos para esta instancia. Por otro lado y esto debe ser generacional, siento que se ha perdido (en algunos), la visión sistémica necesaria para desarrollar un proyecto, la capacidad de vincular, de analizar, de razonar inclusive!!! Tenemos que ver de qué manera logramos esto en los chicos, pero justamente es gracias a casos que es posible mejorar estas capacidades y esta visión de conjunto"* (Graduada de Comunicación en 1998 y docente actual en la UCG).

> *"La experiencia resulta muy constructiva y valiosa. Nos expone a la dura realidad que se vive en cualquier trabajo. Pero, debemos considerar que los estudiantes aún se encuentran en proceso o "construcción" de dichos aprendizajes y experiencias; por lo tanto deberían tomarse en consideración todos los comentarios […] para evitar un rechazo por parte del estudiante a la metodología que maneja la UCG"* (Graduada de Ecología en 2006 y docente actual en la UCG).

6.3.11. Aprendizaje de los docentes.

En la UCG, Casos apunta a generar aprendizajes en los alumnos, mas las tesistas se plantearon la pregunta si éstos también podrían generar aprendizajes en los docentes. Si bien no es un punto que algunos directivos se han planteado directamente, para las tesistas este es un tema que podría ser considerado un factor agregado del Método Pedagógico de Casos.

> *"Tendríamos que sentarnos a pensar sobre esa experiencia, qué cosas puede movilizar en ellos [docentes], màs allá de su rol, de experto, de autoridad, en un área específica que es lo que evalúan*[169]*".*

> *"Que también estén abiertos a revisar sus concepciones pedagógicas y de las materias porque en ocasiones lo que pasa es que el profesor tiene una idea de lo que es el aprender y en esa idea de lo que es aprender este esquema de caso no le calza […] El no se ha dado la posibilidad de*

[169] Entrevista Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

revisarse y estar abierto, que esto que está planteando la universidad tiene un sustento pedagógico y tiene un enfoque que es clave[170]*".*

"Que ellos descubran también una metodología distinta de enseñanza de pronto, sí. Y si lo hacen, entonces los profesores se dan cuenta que cuando se trabaja en la empresa el método normal de trabajo es ese, o sea el que a uno le ponen a descubrir cosas, a encontrar los métodos para exportar de la mejor manera o para ahorrar la mayor cantidad de plata […] o para desarrollar el mejor producto[171]*".*

A partir de estas reflexiones, las tesistas preguntaron a los docentes si consideraban que Casos les generaba algún tipo de aprendizaje y si así fuera, explicar su naturaleza. Se encontró, que si bien el sujeto de aprendizaje principal en Casos es el alumno, Casos es una actividad que con excepción de tres (1%) de los 33 docentes entrevistados, también genera los siguientes aprendizajes en los docentes, 1) conocimiento del modelo educativo de la UCG y el método pedagógico de casos, 2) destrezas para desempeñar los roles que éstos deben asumir, sea como Revisores o miembros de la Comisión Evaluadora, 3) reflexión sobre posiciones pedagógicas en relación a su trabajo como docentes (concepciones pedagógicas), 4) aplicación y generalización del método en el desarrollo de sus clases, 5) revisión del syllabus en lo referente a los temas que requieren ser fortalecidos:

"Sin duda alguna, he aprendido a valorar el esfuerzo de la juventud en ser cada día mejores. Veo además con mucho agrado que los alumnos son cada vez más críticos y mejor preparados y eso también genera en mi el deseo de continuar actualizándome para contribuir de mejor manera en el desarrollo del capital humano local y nacional" (Revisor, F. Administración).

"Ser revisor me ha permitido una experiencia de estar frente al estudiante con una óptica diferente en la cual puedo dominar el tema a tratar, pero no debo dar las respuestas sino generarlas y que se vayan dando desde la óptica del estudiantes (Revisor, F. Ecología).

"Te obliga a estar actualizado, a manejar diferentes contenidos y competencias, te obliga a saber compaginar lo académico con lo profesional dentro de un mismo trabajo. Te permite un espacio de interrelación con los alumnos diferentes al habitual del aula (Revisor, F. Ecología).

[170] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo, 8 de julio de 2009

[171] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

"Veo a mis estudiantes en ambientes y situaciones distintas a la clase habitual conmigo lo cual me ayuda a revisar mis concepciones sobre ellos" (Comisión Evaluadora, F. Administración).

"En el uso de recursos, en aspectos que debo mejorar YO en clases, en aspectos que debo mejorarles a ellos y ellas en clases, conocimientos específicos producto de sus investigaciones, etc." (Comisión Evaluadora, F. Comunicación).

Estos aprendizajes se reflejan, según algunas Coordinaciones de Carreras, en las clases de los docentes, en los proyectos que generan en las aulas y en las propuestas que hacen a las Coordinaciones para nuevos Casos, así como en su forma de evaluar los siguientes Casos.

"Tal vez en como ellos también evalúan el siguiente semestre los casos, porque ellos se sienten mucho más seguros de evaluar, o sea a la primera vez no saben ni qué decir, o sea casi te felicito sin saber por qué […] Entonces efectivamente, un comentario del documento o de la presentación oral a los chicos se va viendo una seguridad en los comentarios o en lo que van escribiendo que ya saben qué están evaluando[172]*".*

Profesores de temas tan variados como políticas públicas, marketing estratégico o psicopedagogía coinciden en señalar que si bien los aportes de las asignaturas del tronco de investigación son fundamentales para realizar la búsqueda y entender de manera vinculante el sentido del nuevo conocimiento dentro de la realización del Caso, los contenidos de sus clases también tienen que ver en forma directa con el desarrollo de Casos.

*"En ambas clases entrego herramientas claves para resolver estrategias de comunicación y esto es parte medular del caso" (*Profesor de la Facultad de Comunicación).

*"En los casos del mes de Junio/2009, se relacionaron directamente con la materia de Métodos de Consejería, ya que la mayoría de los casos de tercer año tenían un componente de intervención en dicho contexto y orientado a padres" (*Profesor de la Facultad de Ecología Humana).

Son muy pocos los docentes que expresan haber manejado en Casos temas que no son de su total competencia:

[172] Entrevista grupal a Decana y Coordinadores de Carreras de la Facultad de Administración y Ciencias Políticas, 8 de julio de 2009.

"En el último caso, todos los temas guardaron relación con mis materias, salvo un aspecto de legislación laboral, que tuve que preguntarlo. En otras ocasiones he manejado temas que no han sido de mi total competencia" (Profesora de la Facultad de Ecología Humana).

El uso posterior de los Casos en su materia es también un elemento importante para los docentes. Ya sea como foro, refuerzo del aprendizaje, espacio de reflexión o proyecto de temas nuevos de estudio, ellos piensan que Casos es un recurso muy valioso que se debe retomar en clases.

"El conocimiento adquirido por las investigaciones obligatorias que los alumnos tuvieron que realizar, permitiría que en la clase se hable un lenguaje más apropiado dentro del mundo financiero, términos que el estudiante relacionará automáticamente con los datos y análisis del caso, y probablemente afianzará el conocimiento en dichos aspectos" (Profesor de la Facultad de Administración).

Más allá de la articulación de los temas de casos con sus materias, varios profesores manifiestan que aquellos docentes que se desempeñan como miembros de las Comisiones Evaluadoras, tienen una mejor posibilidad de retomar la actividad en clases:

"Si el profesor está en la instancia de revisor no está en contacto con los resultados de la presentación del caso. En las comisiones de presentación el profesor tiene más insumos para el trabajo en clases. Los profesores que no están como revisores ni en las comisiones, no sé si conocen los casos trabajados por las alumnas" (Profesor de la Facultad de Ecología Humana).

De acuerdo a una amplia mayoría de los docentes entrevistados, existe una directa relación de Casos con las materias a cargo en la UCG y su participación en Casos les ha significado multiplicidad de aprendizajes.

6.3.12. Proyecciones institucionales en el uso del Método Pedagógico de Casos en la UCG.

"es como ya una cultura. Uno sabe que cuando es casos, es casos. Y cuando es casos, se genera una atmósfera particular, es más entre los mismos alumnos que tienen amigos que no son de la universidad dicen: ´ah, ya pero para qué te vamos a invitar si estás en casos¨. O sea, ellos saben lo que significa el tema […] Creo que eso de mito que tienen los casos también ayuda a fortalecer la importancia que tiene la actividad[173]".

[173] Entrevista Decano Académico, 12 de junio de 2009.

Si bien Casos es una actividad que se desarrolla en la UCG desde su inicio como Escuela de Comunicación Mónica Herrera, su historia y experiencia reposan sobre todo en las personas. Aún cuando se cuenta con diversidad de documentos sobre el método, la complejidad inherente al número y diversidad de temas, normativas, *briefs,* entre otros factores, han dificultado el contar con un documento único de referencia, lo cual se asume como necesario para la sostenibilidad del método a nivel interno y externo.

Casos en la UCG ha generado aprendizajes entre los otros actores institucionales como directivos, docentes, personal administrativo y operativo; aprendizajes que van retroalimentando cada nueva programación. No obstante, para lograr su sostenibilidad institucional y mejoramiento continuo se requiere capacitación a los docentes, en lo referente a la metodología y a su sustento pedagógico, como lo expresa la Vicerrectora:

> *"Si queremos seguir con esto a largo plazo, la capacitación del docente es básica, el continuar transmitiendo constantemente al docente cómo es esta metodología, cuál es el fondo. […]cada semestre hay profesores nuevos y se nos puede escapar de las manos el hecho de no lograr capacitar a todos*[174]*".*

Esta capacitación cobra especial importancia en lo referente a la función de Revisores, desde los docentes, y a las expectativas sobre este rol por parte de los alumnos:

> *"Yo creo que hay un tema que no está bien resuelto y que cuesta mucho resolverlo, que es el tema de los revisores […] Yo te digo que mi experiencia, yo he probado todas las cosas que se te puedan ocurrir para hacer revisores y los alumnos, sobre todo los alumnos más nuevos, aunque los alumnos más viejos también lo hacen, no entienden lo que significa pedir ayuda, saber pedir ayuda, y como aprovechar esa ayuda. Están los que nunca van a revisores, por lo tanto cuando van a presentar son un desastre, están los otros, que son el otro extremo, los que preguntan a todos y resulta que después dicen, es que yo no sé ya qué hacer, porque uno me dicen una cosa, otro me dice otra cosa y otro […] para ellos no les cabe en la cabeza que la gente puede opinar diferente. Entonces de desquician, eso les pone mal*[175]*".*

[174] Entrevista Vicerrectora, 12 de junio de 2009.
[175] Entrevista Decano Académico, 12 de junio de 2009.

Entre los directivos de las tres Facultades se realizan evaluaciones de la actividad en cada Facultad, factor que contribuye a la sostenibilidad de Casos en la UCG. No obstante, surge también la necesidad de crear otros espacios para reflexionar sobre la experiencia institucional, orientados a valorar de modo integral los aciertos y los aspectos que pudiesen ser optimizados, como lo manifiesta el Decano de Comunicación:

> *"Hay un montón de cosas que me encantaría sistematizar y nunca tenemos tiempo como para sentarnos a hacer esto. Esta conversación que estoy teniendo contigo no la he tenido con nadie acá, o sea nunca nos hemos sentado así […] bueno hablemos de los casos,. evaluemos los Casos, a ver qué cosas estuvieron mal, mal, cómo solucionamos esto, cómo vamos con esto […] pero una conversación así larga de los casos jamás tenemos tiempo, jamás*[176]*".*

[176] Entrevista a Decano de Facultad de Comunicación, 18 de agosto de 2009.

7. DISCUSION.

7.1. Sobre los aprendizajes de los alumnos.

La creación de un Modelo Pedagógico exitoso y propio de la UCG a partir del "Modelo Pedagógico en la Enseñanza de la Comunicación" de la Escuela de Comunicación "Mónica Herrera" de Chile, y de su respectiva transferencia tecnológica a la Escuela "Mónica Herrera" de Ecuador a partir del año 1992, y posteriormente, a la UCG en 1999, ha sido explicado de modo general en este documento. En el contexto de este Modelo Pedagógico de la UCG, han sido descritas las bondades de la aplicación del Método Pedagógico de Casos para generar un aprendizaje significativo en los alumnos desde una filosofía constructivista de la educación, según la percepción de alumnos, ex alumnos. docentes y directivos.

Más allá de los requerimientos planteados por docentes y alumnos para el mejoramiento de las fases de operacionalización del proceso -con los que en ocasiones coinciden los directivos- se ha hecho evidente que, a través de este método, los alumnos "aprenden": el 89% de la muestra de 516 alumnos de las tres Facultades de la UCG encuestado ha declarado que la actividad de Casos aportó a generarles nuevos conocimientos en muy alta o alta medida; un 92% señaló que Casos aportó al desarrollo de destrezas y o habilidades en muy alta o alta medida; y nuevamente, un 92% expresó que la actividad originó nuevas actitudes por su parte, en muy alta o alta medida.

De acuerdo al Indice de Aprendizaje diseñado por las tesistas para medir los aprendizajes de conocimientos, destrezas y actitudes sobre un total de 150 puntos y un máximo de 50 puntos por cada uno de estos factores, se concluye que en Casos

de junio 2009, el Indice de Aprendizaje de alumnos se ubicó en una media de 119 sobre 150 puntos y una moda de 130. La categoría con mayor puntuación fue la de actitudes con un valor promedio de 41 sobre 50 puntos, seguida por el desarrollo de destrezas con 40 puntos, y la de conocimientos con 39 puntos. Este Indice de medición podría servir como referente para la comparación de investigaciones futuras sobre el tema, y consecuentemente, para mantener o proponer reformas al currículum actual, según los resultados.

Es interesante anotar, sin embargo, que desde la percepción de los alumnos, el aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes a través de Casos no ocurre de forma homogénea en todos los años de estudio. Según el análisis realizado, en promedio, son los alumnos de primer año quienes más han aprendido, seguidos por los de segundo, tercer y cuarto año, respectivamente.

Los aprendizajes tampoco se dan en forma semejante en los alumnos de las distintas Facultades, según su percepción. Los conocimientos, destrezas y actitudes que han sido señalados como de mayor importancia por los alumnos de una Facultad son comúnmente inversamente proporcionales a las otras Facultades. Por ejemplo: “diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora” es la principal destreza alcanzada según los estudiantes de la Facultad de Comunicación y es la menos lograda para los alumnos de las Facultades de Administración y Ecología Humana. A su vez, “admitir errores cuando estuve equivocado” es la actitud señalada como la más relevante para los alumnos de la Facultad de Ecología Humana y la menos importante para los alumnos de la Facultad de Administración. Estos resultados nos llevan a preguntar si las respuestas de los alumnos podrían enmarcarse en subsistemas/Facultades caracterizados por culturas o micro clima

organizacionales en los que los alumnos se insertan por identificación con sus directivos y docentes, quienes privilegian el desarrollo de ciertos comportamientos y conocimientos. Y si así fuera, ¿debería la UCG mantener esta situación o intervenir en ella?. Es decir, ¿debería o no perseguirse que todas las Facultades generen las mismos conocimientos, destrezas y actitudes en los alumnos?. ¿O es éste un asunto más relacionado con el diseño del *brief* del Caso y el rol de los Revisores?. Estas preguntas, que la tesis no pretende abarcar, podrían constituirse en temas de futuras investigaciones.

El estudio realizado destaca que los principales conocimientos aprendidos –en promedio- por los alumnos, a través de Casos, fueron: conocer que hay diferentes formas para analizar y responder a un mismo problema o situación, conocer situaciones y necesidades propias de la profesión a las que tendrán que enfrentarse en el futuro, comprender la necesidad de investigar una situación desde una visión integral, identificar temas específicos de su futura profesión que deben reforzar o reconocer, conocer y seleccionar los medios tecnológicos y audiovisuales requeridos para la presentación formal ante la Comisión Evaluadora y comprender como se presenta el documento final según la normativa de la facultad o carrera.

En cuanto a las principales habilidades o destrezas desarrolladas a través de Casos, los alumnos manifiestan las siguientes: diseñar una propuesta o solución de forma creativa o innovadora, manejar la comunicación oral en el marco de una presentación profesional, planificar y organizar el tiempo para cumplir con los plazos establecidos por la UCG, trabajar en equipo para responder oportunamente a la solicitud del Caso, manejar la comunicación escrita en el marco de una presentación profesional, y argumentar o justificar la elección de la propuesta.

Por último, en relación a las nuevas actitudes aprendidas, los alumnos indican las que se listan a continuación: ser proactivo, manifestar opiniones acerca del problema, estar dispuesto a formularse y/o formular nuevas preguntas, contribuir a que exista un buen clima de trabajo en el grupo, admitir errores cuando se estuvo equivocado, aceptar críticas/comentarios de otros en las diferentes fases del proceso, trabajar en armonía al interior del grupo aunque no todos los miembros se conozcan, promover la participación de todos los miembros del grupo, valorar la opinión e ideas de los demás aunque no coincidan con las suyas y asumir una actitud ética en relación a ideas, textos, propuestas, productos desarrollados por otros, reconociendo su autoría.

La investigación llevada a cabo con ex alumnos de la UCG confirma los resultados presentados anteriormente. Según el 90% de los ex alumnos, Casos contribuyó a desarrollar nuevos aprendizajes.

Todos estos aprendizajes –conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes- guardan estrecha relación con 25 de las 27 competencias definidas por el Proyecto "Tuning América Latina" como aquellas necesarias para "*resolver de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida*" y que se fundamentan en "*un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo*" (Universidad de Deusto, 2007, op.cit., p.35). Se excluyen dos competencias vinculadas a la preservación del medio ambiente y al trabajo en contextos internacionales que, coincidencialmente, son ubicados por los empleadores -en el Proyecto Tuning- en el último y penúltimo lugar (puestos 26 y 27) de acuerdo a la importancia otorgada. En tiempos de globalización, cuando el aprendizaje e intercambio de experiencias profesionales a nivel internacional es vital para la transferencia tecnológica, y en una época de prácticas de consumo que afectan el

eco-sistema, sería importante que la UCG se preguntara cómo generar estas dos competencias adicionales en sus planes de estudios.

7.2. Sobre el rol de las emociones en el desarrollo de Casos.

El estudio también revela que el proceso de "aprender" a través de Casos en los alumnos se acompaña de variadas emociones que van disminuyendo en intensidad a medida que se transita de primer a cuarto año. Esta situación podría relacionarse con el hecho de que los alumnos de cursos superiores (tercero y cuarto) ya han pasado cuatro Casos -por lo cual conocen el proceso y los matices de las interacciones con los Revisores y la Comisión Evaluadora-, a diferencia de los alumnos de primero, para quienes su primer caso podría considerarse como el "rito iniciático" en el MPC.

Como lo afirman Maturana y Bloch, las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos y una misma emoción puede vivirse con distintas acciones:

> *"lo que será distinto […] es la forma, el ritmo, el grado de tensión muscular, la expresión de la cara, la actitud del cuerpo" (Maturana y Bloch, 1996, op.cit., p.117).*

Así, no existe una clara diferenciación sobre qué emociones caracterizan a cada fase de ejecución de Casos, ya que éstas se repiten en cualquiera. De esta manera, el estrés/ansiedad o la satisfacción pueden surgir en una u otra instancia, ya sea que se trate de la consulta a Revisores o de la presentación ante la Comisión Evaluadora. Y es que como señalan Maturana y Bloch (1996, op.cit.), las emociones no son buenas ni malas; sin embargo, desde la opinión de las tesistas, éstas inciden en el razonamiento, comportamientos y afectos, de acuerdo a la interpretación personal que cada uno hace de la situación.

El 90% de los ex alumnos encuestados recuerdan las emociones experimentadas en Casos que contribuyeron a su aprendizaje y las definen como un elemento adscrito al proceso. En otras palabras, no se podría vivir casos sin las emociones que esta actividad genera. Es interesante señalar que la caracterización de esas emociones por fase no varía de aquellas señaladas por los actuales alumnos. Por otra parte, el 70% de los mismos ex alumnos considera que la concepción de la actividad Casos no debería ser rediseñada, mientras que un 30% señala que sí se lo debería hacer para disminuir la intensidad de emociones que podrían afectar el aprendizaje, tales como ira, miedo o frustración.

El hecho que, de acuerdo a la percepción de los alumnos, el aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes se da en mayor medida en primer año y va disminuyendo a través de los años, y que la intensidad de las emociones que declaran sentir los alumnos, va decreciendo desde primer año en los subsiguientes años, indujo a las tesistas a reflexionar si existía una correlación entre ambos indicadores; es decir, ¿era necesaria una mayor intensidad de emociones para aprender en mejor medida?. Si fuese así, ¿serían las emociones más nombradas por los alumnos y más recordadas por los ex alumnos aquellas que debíamos esperar que ocurran en Casos para producir aprendizajes?, ¿debería la UCG organizar espacios sistemáticos para que los alumnos y docentes expresen sus emociones, desde la asunción de que éstas son fugaces, variables y que incitan a la acción?, ¿o más bien, debería la UCG limitar su manifestación, de modo que no deriven en comportamientos agresivos o en la pérdida de control favoreciendo el bienestar emocional de alumnos y docentes?.

Luego de haber observado la operación de todas las fases de la actividad Casos-junio 2009, desde la organización interna de la UCG y la participación de los

alumnos, las tesistas concluyen que las emociones vivenciadas por los alumnos en Casos son inherentes a su proceso de aprendizaje, y que si bien la UCG puede crear nuevas instancias para canalizar y contener la intensidad de su expresión, éstas siempre estarán presentes en las interacciones humanas, propias del acto educativo.

7.3. Sobre las fases de operación de Casos.

El estudio demuestra que de las fases de operacionalización del proceso (entrega y recepción del *brief*, consulta a Revisores, presentación de la investigación, elaboración del documento, presentación ante Comisión Evaluadora y recepción de sus comentarios), la fase de Revisores es aquella que requiere ser más trabajada a futuro. Una mejor definición del rol de los docentes en esta instancia y la ejecución de acciones sistemáticas de capacitación y reflexión en la acción, y sobre la acción, de los propios docentes (Schön, 1992, op.cit.), estimularía la comprensión de su función, y consecuentemente, promovería la replicación del proceso con los alumnos para alentar la formulación de sus propias preguntas. Desde la experiencia de las autoras, el proceso de elaboración de la tesis significó un avance en este sentido, creando espacios para que, tanto directivos como docentes, alumnos, y las propias tesistas, pudieran avanzar en los procesos nombrados de reflexión en y sobre la acción.

En cuanto a las otras fases en el desarrollo de Casos, desde las entrevistas a directivos y docentes, y las encuestas a alumnos, la conformación de grupos, una vez entregado el *brief*, aparecía como un asunto que podría afectar el trabajo de los alumnos, sobretodo en primer año. Al 59% de estos alumnos les hubiera gustado trabajar en otro grupo, porcentaje que se reducía significativamente en los siguientes años, aún cuando era ligeramente más alto en tercero (18%) que en segundo (17%),

y disminuye en cuarto al 5%. Varias interpretaciones se hacían frente a estos resultados. La primera era que los alumnos de primer año se encuentran en una etapa de transición del colegio a la universidad en la que deben aprender a teorizar por sí mismos para danzar entre un mundo modernista de certidumbre y orden, y un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos pluralizados (Giroux, 1996, op.cit.). Siendo este pase una etapa de transición para los alumnos, las tesistas se preguntaban si la UCG debería proveer mayor estructura para que Casos, actividad calificada como caótica de por sí, por algunos docentes, se produzca en el marco de un mayor acompañamiento y/o dirección en todas sus fases de ejecución. Un primer abordaje a esta pregunta tenía que ver con la agrupación de los alumnos para la ejecución de Casos, que es explicado a continuación.

Cuando hablábamos de que Casos debe generar nuevos saberes y destrezas que aún no se han aprendido, ¿debíamos ubicar ese aprendizaje en un tiempo cronológico?. Si decíamos que aprender es un proceso continuo, ¿era imperativo situar la actividad tan cercana al ingreso de los alumnos en el caso de aquellos del primer semestre?, ¿o sería mejor que Casos suceda en un tiempo más bien cercano al fin del semestre, de forma que los alumnos se conocieran más y que tanto ellos como los directivos pudieran tomar mejores decisiones en cuanto a como conformarse o conformar los grupos?.

Mirada la conformación de grupos desde la disciplina de la Administración, los expertos (Hersey, Blanchard y Johnson, 1998) señalan que el trabajo en grupo sigue una secuencia que implica cuatro etapas, que inician con: incertidumbre y disonancia intragrupal para llegar a la cohesión grupal, donde el grupo adquiere forma, y

relaciones funcionales donde se observe el desempeño. Cada una de estas fases tiene sus propias características. En la etapa de conformación se requiere definición de metas y objetivos; en la segunda aparece la competencia por el reconocimiento y la influencia; en la tercera recién emergen los líderes y se producen ajustes de roles al interior del grupo; para que finalmente se produzca sinergia. Para las tesistas, ese era un aspecto que debería ser también considerado en la definición de los criterios de conformación de grupos. Es decir, aprender a trabajar en grupo era más complejo de lo que a simple vista podría parecer.

El tema de conformación de grupos tenía también que ver con dos marcos teóricos provenientes de la Pedagogía y de la Administración. Desde un modelo pedagógico consistente con el constructivismo, las tesistas asumían que el aprendizaje se estimula en la interacción con otros a través de la colaboración. Para las tesistas, este aprendizaje debía tomar en cuenta el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo" planteado por Vygotski (1982, op.cit.), zona en la que existen ciertas funciones en estado embrionario que necesitan para desarrollarse del apoyo de otros socios o compañeros que ya han construido aprendizajes más avanzados. En la actividad de Casos este rol era ejecutado por los docentes Revisores.

Un segundo argumento vinculado a la "Zona de Desarrollo Próximo" y que se relacionaba a la Fase de Revisores podía articularse al rol de los docentes. Si lo que se pretendía a través de los docentes en rol de Revisores –socios del aprendizaje- era que apoyen a los alumnos en el proceso de *"reflexión en la acción"* (Schön, 1992, op.cit.), y que orienten la formulación de nuevas preguntas, este apoyo debía concretarse en acciones de mediación y andamiaje para el aprendizaje.

Los resultados evidencian que si bien el 32% de los alumnos en general y el 59% de los alumnos de primer año, en particular, declaró que le hubiera gustado trabajar en otro grupo, este no fue un factor decisivo para conseguir los objetivos de aprendizajes definidos en los Casos.

Por lo hasta aquí expuesto, se puede concluir que la ubicación de Casos al inicio del semestre, así como las modalidades vigentes de agrupación de alumnos, son factores que contribuyen favorablemente al logro de aprendizajes significativos y desempeños auténticos en todos los alumnos, sin importar el grupo, curso, carrera o Facultad a los que estén vinculados. No obstante, las tesistas también encontraron en su estudio, como ya se mencionó anteriormente, que la instancia de Revisores juega un rol relevante para un desarrollo armónico de la actividad. Así, Revisores que no conocen a los alumnos o los conocen poco y que por tanto están poco familiarizados con sus esquemas previos; Revisores noveles que no se han apropiado aún del modelo pedagógico *Aprender Haciendo;* Revisores que no se han insertado todavía en la cultura pedagógica del Método de Casos; Revisores que no tienen claro su rol o tiempo suficiente para desempeñarlo, requieren del modelaje, guía y acompañamiento de otros Revisores con mayor experiencia. Una alternativa novedosa para el rol de Revisores podría ser la participación de alumnos de años superiores, quienes han vivido el proceso y cuentan con las competencias requeridas para el desarrollo de Casos en términos de conocimientos, destrezas y actitudes. En este sentido, la conformación de los grupos podría tener en perspectiva la inclusión de un alumno con más experiencia o conocimientos, que pueda acompañar al resto del grupo en la solución del problema planteado.

Un comentario final sobre las fases de ejecución de Casos se refiere a la posición que como docentes podrían adoptar los miembros de las Comisiones de Evaluación, con el propósito de cambiarle el "estado de ánimo a los casos". Esto se conecta con la percepción de los alumnos de todas las Facultades y de todos los cursos, quienes señalan como una de las dos actitudes menos aprendidas en Casos de junio 2009 el "estar consciente de sus emociones de modo que éstas no influyan negativamente en el logro de las tareas". La angustia que supone para los alumnos deponer los supuestos y lidiar con los conflictos cognitivos que surgen al aprender, exigen de los docentes, sobretodo en esta instancia, un acompañamiento responsable, de forma de favorecer en cada uno de ellos un saber hacer con los desencuentros. El afecto y la conversación podrían operar como puentes para que frente a la situación inicial de "indigencia" del alumno –irrenunciable para el acto educativo, de acuerdo a Meirieu (1999, op.cit.)- no se desvirtúe su deseo de saber. ¿Sería posible para los docentes observarse en ese rol, favoreciendo su escrutinio?. ¿Cómo podría la UCG propiciar un desapego orientado a la resignificación de su rol?. Y en este contexto, ¿qué lugar debería ocupar la asignación de notas por su parte?. ¿Son las notas necesarias para determinar el grado de aprendizaje de un alumno?. ¿Bastaría con un aprobado/reprobado y una mención especial para trabajos sobresalientes?. Estas preguntas también podrían orientar el desarrollo de nuevos estudios sobre el tema.

7.4. Sobre la capacitación a los docentes.

La exploración realizada en este estudio sobre la formación de los docentes, tanto en rol de Revisores como miembros de las Comisiones Evaluadoras, permite concluir que la UCG realiza acciones sistemáticas de capacitación orientadas a facilitar la ejecución de sus roles. De igual manera, las tesistas han constatado que la Universidad ha producido numerosos documentos temáticos e individuales sobre

la actividad de Casos, dirigidos, tanto a profesores como alumnos. Si cabe alguna sugerencia, ésta se encamina hacia la compilación ordenada de estos documentos en una especie de "Manual de Formación Docente de la UCG" que pueda servir de texto de consulta y que a su vez genere la inserción de los docentes en la cultura organizacional y pedagógica. El Manual podría incluir los siguientes ejes: Información General de la UCG (antecedentes, trayectoria, estructura, misión, visión, valores, facultades, carreras), Modelo Educativo, Modelo Pedagógico, Juegos Pedagógicos (Puertos, Casos), Método de Casos (definición, fases, objetivos de aprendizaje, roles de Revisores y Comisiones, pautas y criterios de evaluación, ejemplos de *briefs*, reglamento para alumnos), diseño de syllabus, normativas generales, acceso a la web, entre otros.

7.5. Sobre el aporte del Método Pedagógico de Casos de la UCG a la Educación Superior.

Tomando como referentes los cuatro postulados de la UNESCO (2009) -*aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir*-, así como la propuesta de desarrollo de competencias para los alumnos universitarios que hace el Proyecto "Tuning América Latina" (2007), y los nuevos paradigmas de *aprender a aprender y aprender a emprender* que hace el CONESUP (2004), se puede concluir que el Método Pedagógico de Casos de la UCG asume acertadamente estos desafíos.

Desde una mirada constructivista de la educación, en la aplicación del MPC de la UCG, los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El MPC contribuye a la formación de profesionales críticos, creativos y autónomos, capaces de otorgarle un significado individual a su aprendizaje. Este aprendizaje no es

mecánico ni memorístico; es activo y experiencial: los alumnos *aprenden haciendo,* como protagonistas del mismo. Partiendo de sus propias experiencias, investigan, aplican, acomodan y adaptan sus esquemas cognitivos y afectivos, resuelven problemas y reorganizan lo que ya saben, construyendo nuevos conocimientos, destrezas y actitudes. Esto les posibilita formularse sus propias preguntas, acceder a un nivel superior de comprensión y reflexión para manejarse de mejor manera con la incertidumbre y complejidad del mundo actual, y les facilita la convivencia con otros en el torbellino de las relaciones humanas (Morin, 2002).

El MPC, desde la perspectiva de las tesistas, resignifica el rol del docente, quien toma distancia de la clase magistral, y asume un rol de agente de cambio para generar el asombro y la sorpresa de sus alumnos a través de preguntas. Pero a la vez, el docente también reconoce su infinita capacidad de seguir aprendiendo a partir de sus propios conflictos cognitivos que surgen en la interacción con los alumnos.

Por todo lo expuesto, el MPC se revela así como un método alternativo para producir sinergias educativas en tiempos y ámbitos nuevos de la educación superior, y como una opción válida para formar

> *"constructores de caminos, porque no se aprende con la respuesta ya existente sino con la pregunta localmente relevante que desafía el talento de los interesados"* (de Souza, 2007, p.33).

Frente a las tentaciones de la mercantilización de la educación superior, la UCG ha sabido anclarse en una cultura académica fuerte (Brunner, 2007) y en el fortalecimiento de su propuesta educativa, de la cual el MPC es una de sus competencias críticas.

7.6. Recomendaciones para futuras investigaciones.

En base a las Conclusiones de este estudio, las tesistas consideran que los siguientes temas podrían constituirse en puntos de partida para futuras investigaciones en educación superior, y particularmente en el contexto de la Universidad Casa Grande:

1. **Relaciones entre cultura pedagógica y aprendizaje desde los paradigmas de la práctica tradicional y práctica reflexiva.** Este estudio podría abordar como aprenden los alumnos en las tres Facultades de la UCG, a través del Modelo Pedagógico *Aprender Haciendo*, con base en los resultados encontrados en esta tesis, en cuanto a la importancia otorgada por los alumnos al tipo de conocimientos, destrezas y actitudes, según la disciplina de estudio/Facultad. La investigación podría enmarcarse en la diferencia que hace Lipman de los paradigmas señalados.

2. **Influencia de las emociones de alumnos y docentes en la generación de aprendizajes significativos**. En la tesis se describe las emociones que se generan en el desarrollo de la actividad Casos como un componente adscrito al aprendizaje. Sería interesante ampliar el estudio de los diferentes tipos de emociones ligadas al proceso integral de enseñanza-aprendizaje (no solo Casos), tanto en alumnos como en docentes y qué lugar ocupan en el aprendizaje significativo para ambos actores.

3. **La formación de alumnos en la UCG en el marco de las competencias definidas en el Proyecto Tuning América Latina**. Una contribución que podría hacerse al Proyecto Tuning consistiría en valorar cómo el Modelo Educativo

Aprender Haciendo facilita la adquisición de las competencias establecidas en el Proyecto como necesarias para el desempeño autónomo de los alumnos en su futura inserción laboral. Podría además aplicarse la misma escala del Proyecto a todos los actores educativos involucrados: empleadores, académicos, alumnos y graduados.

4. **Pertinencia de los sistemas de calificación en la Educación Superior para evaluar el aprendizaje desde una filosofía constructivista**. Podría desarrollarse una propuesta innovadora sobre como valorar el aprendizaje desde un enfoque integral, cualitativo y apreciativo, consistente con la filosofía constructivista, y en la que participen tanto alumnos como docentes.

5. **Estrategias para el aprendizaje individual y colaborativo en la educación superior**. Este tema podría enfocar cómo se corresponden estas dos modalidades de aprendizaje en las universidades locales, cuáles son sus ventajas y desventajas, cómo se definen los criterios para su aplicación, qué experiencias han sido exitosas y como han aportado a la formación profesional e inserción laboral de los egresados.

6. **La resignificación del rol de los docentes en ambientes de aprendizaje para promover desempeños auténticos en la educación superior.** Un estudio de esta índole podría vincularse a generar procesos de reflexión en la acción y sobre la acción por parte de los docentes en relación a su práctica, orientada al cambio de concepciones sobre su rol y su efecto en la promoción de desempeños auténticos en la educación superior.

8. BIBLIOGRAFÍA

1. ALVAREZ, Freddy Xavier. ***Las ilusiones de la educación***. Abya Yala, Quito, 2001.
2. ANDER-EGG, Ezequiel. ***Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información.*** Editorial Lumen, Argentina, 2003.
3. ANDER EGG, Ezequiel. ***Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato***. Homo Sapiens, Argentina, 2001.
4. ANTUNEZ PÉREZ, Isabel. ***Factores Afectivos en la Educación.*** En: Revista número 4 de Enero de 2004. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod sevilla/archivos/revistaense/n5/Factores_afect.PDF (consulta 24 de octubre, 2009).
4. AUSUBEL, David P. ***Adquisición y retención del conocimiento***. ***Una perspectiva cognitiva***. Paidós Ibérica, España, 2002.
5. BABBIT, Earl. ***Fundamentos de la Investigación Social.*** Traducción del libro "The Basics of Social Research". International Thompson Editores. México, 2002.
6. BARKLEY, Elizabeth; Cross, Patricia K.; y Major, Claire Howell. ***Técnicas de Aprendizaje Colaborativo.*** Traducido por Pablo Manzano de Collaborative Learning Techniques. Ediciones Morata. España. 2007.
7. BELLO, Manuel E. I***nnovaciones pedagógicas en la educación universitaria peruana,*** noviembre 2000. www.upch.edu.pe/faedu/documentos/documentos/innova.pdf (consulta 10 de marzo, 2009).
8. BLOOM, Benjamín. ***Taxonomía de los Objetivos de la Educación.*** Buenos Aires, Ateneo, 1974.
9. BOIX MANSILLA, V. y GARDNER, Howard. ***¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?.*** En: Stone-Wiske, Martha. "La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica", Cap. 6. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1999.
10. BOGGINO, Norberto. ***El constructivismo entra al aula.*** Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2004.
11. BROCKBANK, A. y McGILL, I. ***Aprendizaje reflexivo en la educación superior***. [s/d], cap.5, 6 y 7, pp. 86-165. Material de estudio del Diplomado "Nuevas

Tendencias en Educación Superior", Universidad Casa Grande: Guayaquil, abril-octubre 2007.

12. BRUNNER; José Joaquin. ***Mercados Universitarios. Los nuevos escenarios de la educación superior.*** Informe Final de Proyecto FINDECYT No. 1050138. Santiago de Chile, marzo 2007. www.cedus.cl/filestexto140207FS.pdf (consulta 20 agosto, 2009).

13. CARNEIRO, Roberto. ***Educación para Todos a lo largo de toda la vida y Curriculo para el Siglo XXI***. En: "Claves para el Siglo XXI". 1ª. edic., Ediciones UNESCO, Editorial Crítica, Barcelona, 2002, pp. 275-278.

14. CARRETERO, Mario. ***Constructivismo y educación***. 8ava. Edición, 1ra. Reimpresión. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 2004.

15. CASTORINA, José Antonio et al. ***Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.*** Reimpresión, Paidós Mexicana, 2000.

16. CEA D´ANCONA, María Angeles. ***Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social***. Editorial Síntesis S.A., España, 3ª. reimp., 2001.

17. CEPEDA Aguirre, Sandra Cecilia. ***Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana.*** En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/5 – 25 de julio de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

18. CRAWFORD, Stephanie et al. ***Estudio de caso de los significados compartidos entre el currículo implícito declarado por la Escuela y la percepción de sus actores.*** Proyecto de Tesis para la obtención del Título Profesional de Comunicador Social con mención en Marketing y Gestión de Negocios de la Escuela de Comunicación Mónica Herrera. Santiago de Chile, Período Académico 1996-1997, s/f.

19. CHIRIBOGA, Cindy. ***Qué son los casos en la UCG***. Documento interno UCG, junio 2004.

20. CHIRIBOGA, Cindy. ***Pauta de evaluación de los casos.*** Junio 2004. ***Reglamento de Casos de la Universidad Casa Grande***. ***Cuáles son los Juegos Pedagógicos de la UCG.*** Documento interno UCG, s/f.

21. CONEA. ***La calidad en la Universidad Ecuatoriana. Principios, características y estándares de calidad***. UNESCO, ISEALC, Quito, 2003.

22. CONESUP. ***Informe sobre el estado de la educación superior en el Ecuador 003-2004***. Rispergaf, Quito, 2004.

23. CRES. ***Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.*** Cartagena, 4 al 6 de junio de 2008. www.cres2008.org/es/index.php - 57k (consulta 14 de febrero, 2009).

24. DAVINI, María Cristina. ***Métodos de enseñanza***. Santillana, Buenos Aires, 2009.

25. DELORS, Jacques. ***Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación al Siglo XXI. La educación encierra un tesoro.*** Ediciones UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (consulta 10 de diciembre, 2009).

26. DE SOUZA Silva, José. "***Descolonizando la dicotomía del superior-inferior en la ´idea de desarrollo´. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético"*.** En: Revista CONESUP (Ecuador), No. 3, Quito, junio 2007, pp.30-35.

27. DIARIO EL UNIVERSO. ***CONESUP encuentra fallas en ofertas académicas de universidades.*** Guayaquil, viernes 21 de agosto de 2009.

28. DIARIO EXPRESO. ***Institutos, un universo poco conocido***. Sección Especial, Guayaquil, agosto 24 de 2008, p.9.

29. DIARIO EXPRESO. ***De cada 1.000 estudiantes, solo 96 logran graduarse***. Sección Educación. Guayaquil, 19 de noviembre de 2009a, p.17.

30. DIARIO EXPRESO. ***Una odisea para conseguir empleo.*** Sección Economía. Guayaquil, 13 de julio de 2009b, p.9.

31. DIARIO EXPRESO, 1 de septiembre de 2009c, p.15.

32. ECUADOR DEBATE. www.dlh.lahora.com.ec/paginas/debate/paginas/debate1675.htm (consulta 8 de febrero, 2008).

33. ESTEVES, Ana y OLEAS, Daniela. ***Algunas cifras sobre educación superior***. www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=19304 (consulta 17 de noviembre, 2009).

34. FERRÉS, Joan. ***Educar en una cultura del espectáculo.*** Paidós, Barcelona, 2000.

35. FIELDING, Nigel G. y FIELDING, Jane L. ***Linking Data***. Qualitative Resaerch Methods, Volume 4. Sage university Press, Beberly Hills, CA, 1987.

36. FLAPE. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Infonovedades. No. 83, 15 de Julio de 2009. www.foro-latino.org (consulta 13 de agosto, 2009).

37. FRASER, B.J. ***Learning environments research: yesterday, today and tomorrow***. Curtin University of Technology, Australia. www.worldscibooks.com/socialsci/etextbook/5014/5014_chap1.pdf. (consulta 28 de marzo, 2009)

38. GALEANO M., María Eumelia ***Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa. Primera reimpresión.*** Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colombia, 2008.

39. GALEANO M., María Eumelia ***Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada.*** Primera reimpresión. La Carreta Editores. Colombia, 2007.

40. GARCIA, Mar. ***Universidades privadas: una alternativa eficaz***. s/f. http://www.aprendemas.com/Reportajes/pdf/Plantilla%20a%20%20Reportaje%20Universidades%20privadas.pdf. (consulta 25 de septiembre, 2009).

41. GARZON, Carlos y VIVAS, Mireya. ***Una didáctica constructivista en el aula universitaria.*** Educere, arbitrada, año 3, nº 5, febrero, 1999. **redalyc.uaemex.mx**/redalyc/pdf/356/35601719.pdf (consulta 25 de marzo, 2009).

42. GILBERT, Marcia; Orcés, Leticia y Chiriboga, CInthya. ***Algunas reflexiones, definiciones y propuestas para la comprensión y fortalecimiento de la red interescuelas***. Preparado por la Escuela de Ecuador. Documento interno UCG, Guayaquil, mayo de 1998.

43. GIMENO SACRISTAN, J. ***El alumno como invención***. Ediciones Morata, España, 2003.

44. GIROUX, Henry, ***Educación posmoderna y generación juvenil***. En: "*Nueva Sociedad"*, no. 146, noviembre-diciembre, 1996, pp.148-167.

45. GLASSICK, CH.; TAYLOR, M. y MAEROFF, G. ***La valoración del trabajo académico. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior,*** 2001***.*** www.anuies.mx/servciios/p_anuies/publicaciones/libros/lib76/4.html (consulta 6 de febrero, 2009).

46. GTZ y UNICEF. Observatorio de la Política Fiscal. ***Políticas Fiscales para reducir la pobrez***a, 2006.

47. GUTIÉRREZ, Ofelia. ***Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuestas para su operativización en las Instituciones de Educación Superior Nacionales. Documento i.***

Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de Educación Superior. Septiembre 30, 2003. www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf. (consulta 25 de mayo, 2009).

48. HEINZ FLECHSIG, Carl y SCHIEFELBEIN. Ernesto. ***Método de Casos.*** www.educoea.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbain-Chapter15new.pdf (consulta 26 de mayo, 2009).

49. HERNÁNDEZ ROJAS, GERMÁN DARÍO. ***Aprendizaje basado en problemas.*** Material de estudio del Diplomado "Nuevas Tendencias en Educación Superior", Universidad Casa Grande: Guayaquil, abril-octubre 2007.

50. HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ-COLLADO, Carlos; y BAPTISTA LUCIO, Pilar. ***Metodología de la Investigación*** (Cd anexo). Cuarta edición. México, 2006.

51. HERRERA, Mónica. ***Proposiciones para un nuevo modelo pedagógico de la enseñanza de la comunicación en las universidades: el desafío de aprender a aprender.*** Tesis doctoral, Sevilla, 2008.

52. HERRERA, MONICA. ***Charla magistral de Mónica Herrera en Guayaquil***, UCG, 1995. Documento interno UCG.

53. HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth; y JOHNSON, Dewey. ***Administración del Comportamiento Organizacional. Liderazgo Situacional***. The Center for Leadership Studies - CA, E.E:U.U. Prentice Hall, México, 1998.

54. HUERGO, Jorge. ***Comunicación-Educación: Itinerarios Transversales***. En: Carlos Eduardo Valderrama (ed.). Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, 2000, pp.3-25.

55. INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. ***El estudio de casos como técnica didáctica.*** http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/ (consulta 10 de junio, 2009).

56. JARAMILLO PAREDES, Mario. "***Universidad y Desarrollo. Notas***." En: Revista CONESUP (Ecuador), No. 3, Quito, junio 2007, pp.54-55.

57. JARAMILLO MARIN, Patricia; ORDOÑEZ, Claudia L.; CASTELLANOS GALINDO, Sonia; y CASTAÑEDA BERMUDEZ, Claudia P. ***Informática, todo un reto. Ambientes de aprendizaje en el aula de informática: ¿fomentan el***

manejo de información?. Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2005.

58. KIRP, ***David L. Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line. The marketing of Higher Education***. Harvard University Press, Cambridge, 2003.

59. LIPMAN, Matthew. ***Pensamiento complejo y educación***. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

60. MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. ***El árbol del conocimiento***. Debate, Madrid, 1990.

61. MATURANA, Humberto. ***Emociones y lenguaje en Educación y Política***. Ediciones Pedagógicas Chilenas, quinta ed., Santiago de Chile, 1992.

62. MATURANA, Humberto y BLOCH, Susana. ***Biología del Emocionar y Alba Emoting,*** Dolmen Ediciones, Santiago, 1996.

63. MATURANA, Humberto. ***La Objetividad. Un argumento para obligar***. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, 1997.

64. MATURANA, Humberto. ***¿Qué queremos de la educación?*** http://www.sabernet.cl/quequeremos.pdf (consulta el 24 de Octubre de 2009).

65. MARTINEZ SANCHEZ, Amparo. ***El estudio de casos para profesionales de la acción social.*** Gonzalo Musit, Ochoa Editores, 1ª. edit., Narcea S.A., Madrid, 1995.

66. MEIRIEU, Philippe***. Praxis Pedagogique et pensee de la Pedagogie***. Texto remitido por Meirieu a Freddy Alvarez en 1999. Ver: Las ilusiones de la educación. Quito, Abya Yala, Quito, 2001.

67. MONCADA SANCHEZ, José. ***Criterios para una política de reforma y desarrollo para la universidad ecuatoriana.*** En: Revista CONESUP (Ecuador), No. 3, Quito, junio 2007, pp.16-28.

68. MONTERO, Lourdes. ***La construcción del conocimiento profesional docente.*** Homo Sapiens, Santa Fé, 2001.

69. MOON, Jennifer. ***La reflexión en el aprendizaje del nivel superior***. Universidad de Exeter. LTSN Generis Centre. PDP Working Paper 4, Reflection on Higher Education Learning, 2001. htpp://www.ltsn.ac.uk./genericcentre. Traducido por Priscila Merchán y revisado por Karen Nieto, Universidad Casa Grande, [s/d], 27 pp.

70. MORALES, Juan. ***El Proyecto Alfa Tuning en América Latina***. En: Revista CONESUP (Ecuador), No. 3, Quito, junio 2007, pp.69-73.

71. MORENO HERRERO, Dolores y SANCHEZ CAMPILLO, José. ***Efectos del sistema de cupos de las universidades públicas en España sobre la oferta de titulaciones en las universidades privadas***. s/f. https://www.grupobbva.com/TLFU/dat/np_encuestauniversitarios2003.doc. (consulta 25 de septiembre de 2009).

72. MORENO LÓPEZ, SALVADOR. ***De cómo los sentimientos tienen un lugar propio en la educación***. http://www.focusing.org/sentimientosyeducaci%C3%B3n1,html (consulta el 24 de Octubre de 2009)

73. MORIN, Edgard. ***"La Reforma del Pensamiento y la Educación en el Siglo XXI"***. Claves para el Siglo XXI. Barcelona: UNESCO, Editorial Crítica, 2002, pp. 265-269.

74. OGLIASTRI, Enrique (comp.) ***Casos sobre casos: experiencias con métodos de discusión en clase***. Santa Fe de Bogotá, Universidad de Los Andes, 1993.

75. ORDÓÑEZ, Claudia Lucía. ***Pensar pedagógicamente desde el constructivismo*** en Revista de Estudios Sociales, No. 19, 2004. pp. 7-12.

76. ORDOÑEZ, Claudia *Lucía* (a). ***Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo***. Revista "*Ciencias de la Salud",* Universidad del Rosario, 4, número especial, 2006.

77. ORDOÑEZ, Claudia *Lucía* (b). ***Currículo: La necesidad y la forma de cambiar***. Ponencia presentada en el II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano. Manta, Manabí, Ecuador, 28 y 29 de septiembre de 2006.

78. PEÑA CALVO, José Vicente ***Desarrollo profesional del docente universitario.*** Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Octubre-Noviembre, 2003. http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm (consulta 15 de febrero, 2008).

79. PRIGOGINE, Ilva. ***La flecha del tiempo y el fin de la certidumbre***. En: UNESCO. "Claves para el siglo XXI", 2000, pp.19-25.

80. RAAD, Estefanía; Seminario, Analía; y Vallarino, Ilona. ***"Los Mónicos, la Mónica y el mercado laboral".*** Trabajo final para la obtención del Título de Licenciado en Comunicación Social con Mención en Marketing y Relaciones Públicas de la Universidad Casa Grande. Guayaquil, diciembre 2008.

81. Reforma***. Destacan en calidad universidades privadas***. Sección Primera, p.1, 22/03/2009. http://www.emedios.com.mx/testigospdfs/20090322/17f2f6-386364. pdf (consulta 25 de septiembre, 2009).

82. SABINO, A. Carlos. ***El proceso de investigación***. Cuarta. reimp. Lumen Hvmanitas, Argentina, 2007.

83. SANJURJO Liliana y VERA, María Teresita. ***Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.*** Séptima Edición. Homo Sapiens Ediciones. Argentina, 2003.

84. SAVERY, John y DUFFY, Thomas. ***Aprendizaje basado en problemas: Un modelo instruccional y su marco constructivista***. En: B. Wilson (Ed). "Constructivist learning enviroments: case studies and instructional design" (134-147). Englewood Cliffs, New Jersey: educational technology publications, Inc, 1996. Tomado de:."Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework". Traducido por Priscila Merchán y revisado por Cindy Chiriboga, UCG, s/f. Documento de estudio del Diplomado "Nuevas Tendencias en la Educación Superior" de la Universidad Casa Grande, Guayaquil, abril-octubre 2007. .

85. SCHÖN, Donald. ***La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones***. Paidós Ibérica S. A., España, 1992.

86. SENPLADES. http://edusuperior.senplades.gov.ec/?p=1193 (consulta del 2 septiembre de 2009).

87. TINOCO, Kléber. ***Trabajo Final de responsabilidad Social en la UCG***. Documento interno UCG, diciembre 2 de 2008.

88. TIPPELT, Rudolf y LINDEMANN, Hans. ***El Método de Proyectos***. SLV/B7-310/IB/97/248.http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf. 2001 (consulta del 26 de Octubre de 2009).

89. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. Documentos internos (1992-2009).

90. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. ***Reglamento de Casos***. Documento interno UCG, Guayaquil, s/f.

91. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. ***Reflexiones globales a partir de las reflexiones parciales de la matriz. Encuentro de tres escuelas***. Documento interno UCG, Santiago de Chile, noviembre de 1997.

92. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. ***Estatutos***. Documento interno, 1999.

93. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. www.casagrande.edu.ec (consulta del 21 de diciembre de 2007).

94. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. ***Políticas y procedimientos académicos para estudiantes 2008.*** Documento interno UCG, Guayaquil, 2008.

95. UNIVERSIDAD CASA GRANDE. ***Conferencia a alumnos.*** Documento interno UCG, Guayaquil, noviembre 16 de 2009 (sin publicar).

96. UNIVERSIDAD DE DEUSTO. ***Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning – América Latina, 2004-2007, 2007***. htpp://tuning.unideusto.org/tuningat www.rug.nl/let/tuningal (consulta julio 10, 2009).

97. VYGOSTKI, Lev S. ***Obras escogidas II***. Editorial Pedagógica, Visor, Moscú, 1982.

98. WOOLFOLK, Anita. ***Psicología Educativa***. Novena Edición. Pearson Educación. México, 2006.

99. YIN K., Robert. ***Case Study Research – Design and Methods***. Sixth Printing, United States of America, 1987.

Casos y Juegos Pedagógicos de la Universidad Casa Grande

FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA

CASOS PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN SOCIAL 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# Alumnos	# docente
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Cirque du Soleil	Producir un nuevo espectáculo de la compañía inspirado en el continente americano, sus tradiciones, colores, música, aromas y diversidad.	Junio 24 y 25, 2008	Valor académico interno	-	137	24
	Sept. a Feb. (2)	2	Papeles para Anotaciones	Realizar una campaña de publicidad para lanzar el nuevo producto.	Noviembre 4, 2008	Académico	-	111	18
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	La Llegabuena	Organizar la fiesta de bienvenida para alumnos de primer año con la temática de Yellow Submarine, creando un ambiente festivo, creativo y agradable que permita que los alumnos nuevos se integren no sólo entre ellos, sino también con los cursos superiores, profesores, directivos y sobre todo que se sientan parte de la UCG.	Junio 27, 2008	Cliente interno UCG	-	75	10
	Sept. a Feb. (4)	4	Starbucks	Realizar una campaña publicitaria para lanzar el producto Starbucks coffee al mercado.	Noviembre 5, 2008	Académico	-	52	6

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumno	# docente
Tercer Año	Abr. a Agt. (5)	5	Nuevos Negocios MKT	Realizar una investigación de mercado del segmento medio bajo y bajo de la población de la Provincia del Guayas con respecto a telefonía celular, tiempo libre, entretenimiento y ocio y cuidado e higiene personal.	Junio 25, 2008	Mención Marketing. Vino invitado Juan José Castro de Colgate	SI	19	10
	Abr. a Agt. (5)	5	Programa de Radio R.C.	Elaborar una propuesta de programa de radio para jóvenes, totalmente diferente a lo que existe y que garantice un nuevo espacio de convergencia para los jóvenes de nivel socio económico medio de Guayaquil.	Junio 26, 2008	Mención Redacción Creativa. Cliente Radio City asistió a presentación.	SI	13	5
	Abr. a Agt. (5)	5	Evento Picotón RR.PP.	Crear para la UCG el concepto del nombre POCOTÓN que pueda ser utilizado en las invitaciones, decoración, planeamiento de las actividades, etc., considerando que este es un evento de reencuentro para ex alumnos y para generar espíritu de camaradería entre profesores, alumnos y administrativos e integración entre alumnos de todos los niveles y carreras de la Facultad.	Junio 25, 2008	Mención Relaciones Públicas y Comunicación Organizacional. Para público interno	-	30	4
	Sept. a Feb. (6)	6	Anorexia	Desarrollar una estrategia de marketing social de concientización para evitar la práctica de la anorexia.	Noviembre 6, 2008	Académico	-	60	6

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Cuarto Año	Abr. a Agt. (7)	7	Campaña Vial para Peatones	Realizar una campaña social de educación vial con un componente centrado en los peatones.	Junio 26, 2008	Se tuvo como invitado especial al Mayor Jaime Loor, Director del Departamento de Educación Vial de la CTG.	SI	55	16
	Sept. a Feb. (8)	8	Aeropuerto de Quito	Realizar una campaña de relaciones públicas para mejorar la imagen del aeropuerto de Quito “Mariscal Sucre”.	Noviembre 4 y 5, 2008	Académico	-	83	10

CASOS COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y MULTIMEDIA 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Fotonovela Sonorizada. Época y Personajes Definidos.	Organizar 8 productoras de 5 integrantes para realizar una fotonovela sonorizada ambientada en una época distinta a la presente, cuyo protagonista sea un personaje actual que deberán estudiar a profundidad para determinar qué tipo de conflicto podría tener la historia en cuestión según la época.	Junio 23 y 24, 2008	Solo docente	-	42	5
	Sept. a Feb. (2)	2	Comercial Coca Cola Stop Motion	Realizar un comercial stop motion de la marca Coca Cola que comunique que la navidad al igual que la botella de coca cola es para todos los niños del mundo; quiere vender la idea de que la Coca Cola, al igual que la navidad, está siempre presente en la mente y corazón de todos.	Noviembre 6, 2008	Los mejores trabajos se mandaron a Coca Cola. Se exhibieron en Museo Presley Norton	SI	48	8

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	Instalaciones - La Llegabuena	Realizar instalaciones de acuerdo al tema entregado, las mismas que se utilizaron para la decoración de la fiesta de "Llegabuena".	Junio 25 y 26, 2008	Interna	-	32	4
	Sept. a Feb. (4)	4	Video Clip Musical	Realizar un videoclip musical de un artista conocido que ya tenga un disco o haya realizado conciertos.	Noviembre 6, 2008	Luis Rueda lo utilizó, ahora los ha contratado para hacer el 2do. videoclip	SI	27	5
Tercer Año	Abr. a Agt. (5)	5	Memoria Promocional por 15 Años de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera	Conjuntamente con los alumnos de la Carrera Audiovisual y Multimedia, crear y producir una memoria de los trabajos de publicidad, diseño y multimedia más representativos de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera desde sus inicios hasta el presente, con énfasis en los últimos 5 años, es decir, de los primeros 10 años se presentará un resumen y de los últimos 5 se hará un registro más extenso, tipo catálogo.	Junio 24, 2008	CASO REAL Facultad de Comunicación Mónica Herrera de la UCG	-	35	5
	Sept. a Feb. (6)	6	Adaptación de un Guión	Realizar un cortometraje de un cuento de Alejandro Jodorowski.	Noviembre 7, 2008	Proyecto que servirá como aporte a la difusión de nuestra cultura latina. Los mejores se pasaron a Museo Presley Norton y ECTV	SI	19	5

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Cuarto Año	Abr. a Agt. (7)	7	Programa de TV Cómico para Transmitir en Vivo	Realizar un programa de televisión cómico para transmitir en vivo. Deberán presentar una propuesta de concepto para el programa, producir la imagen y un capítulo piloto del mismo, dirigido a personas de 20 a 35 años de edad de la ciudad de Guayaquil de nivel socio económico medio alto y alto.	Junio 26, 2008	Se presentó a cliente delegado (TC Televisión asistió)	SI	17	10
	Sept. a Feb. (8)	8	Spot Social	Crear una campaña multimedial para crear conciencia sobre los males que afectan a la sociedad como: el medio ambiente, la pobreza, la corrupción/ética o cualquier otro problema importante.	Noviembre 7, 2008	Estas campañas fueron subidas a YOUTUBE.	SI	17	5

CASOS DISEÑO GRÁFICO Y COMUNICACIÓN VISUAL 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Estilos Artísticos	De acuerdo a la tendencia asignada y a partir de la investigación, debieron crear una instalación dirigida a los a los alumnos de la UCG con el objetivo de que conozcan los estilos artísticos y de ilustración y cómo estos estilos son un aporte para la actualidad.	Junio 30 a julio 1, 2008	Solo académico	-	36	4
	Sept. a Feb. (2)	2	Sprite	Diseñar una campaña para lanzar la nueva cola Sprite MTV, que tiene el mismo sabor, color y envase (no etiqueta) que la Sprite actual, pero es una marca nueva que pretende conectarse más aún con los jóvenes y con la idea de irreverencia de la marca.	Noviembre 4, 2008	Solo académico	-	32	4
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	La Llegabuena	Realizar la fiesta de bienvenida para los alumnos de primer año, resaltando los valores de UCG e integrarlos a nuestra filosofía.	Junio 26 y 27, 2008	Interna	-	18	4
	Sept. a Feb. (4)	4	Diseño de Material Didáctico	Realizar un replanteamiento gráfico del material didáctico para niños de pre-kinder.	Noviembre 4, 2008	CASO REAL para Liceo Los Andes	SI	11	3

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Tercer Año	Abr. a Agt. (5)	5	Memoria Promocional por 15 Años de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera	Conjuntamente con los alumnos de la Carrera Diseño Gráfico, crear y producir una memoria de los trabajos de publicidad, diseño y multimedia más representativos de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera desde sus inicios hasta el presente, con énfasis en los últimos 5 años, es decir, de los primeros 10 años se presentará un resumen y de los últimos 5 se hará un registro más extenso, tipo catálogo.	Junio 28, 2007	Para cliente real UCG		35 (entre DG y MM)	5
	Sept. a Feb. (6)	6	Identidad Corporativa Facultad de Comunicación	Crear la imagen corporativa de la Facultad de Comunicación Mónica Herrera, establecer un manual de manejo de logo en piezas gráficas y aplicar la nueva identidad en una pieza de comunicación específica, en este caso, la página web de la Facultad.	Noviembre 4, 2008	Para cliente real UCG	-	9	3
Cuarto Año	Abr. a Agt. (7)	7	Nueva Imagen Corporativa	Diseñar una propuesta de identidad corporativa para la Cámara de Industrias de Guayaquil.	Junio 26, 2008	CASO REAL Cámara de Industrias, aceptado x cliente	SI	14	4
	Sept. a Feb. (8)	8	Organización de Evento	Organizar un concurso de diseño para estudiantes de colegios de Guayaquil con el tema “Libertad de Expresión”, cuyos objetivos eran incentivar a los estudiantes de colegios a seguir la carrera de Diseño Gráfico y a fortalecer esta carrera.	Este caso constó de varias etapas y se desarrolló desde el 15 de septiembre hasta el 28 de noviembre, 2008	Vista previa intercolegial de diseño de carteles	SI	16	3

CASOS PERIODISMO 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Cultura Juvenil, Movimiento Musical y Sociedad (Punk y Rock)	Participar en el proyecto "Culturización 2008" organizado por el Ministerio de Cultura presentando una instalación de carácter informativo y lúdico sobre el rock/punk que tengan como objetivo involucrar al alumno universitario con la investigación y producción concreta de estructuras que vinculen el arte y las nuevas tecnologías bajo un concepto comunicativo.	Junio 23 y 24, 2008		SI	11	4
	Sept. a Feb. (2)	2	Jóvenes Emprendedores	Elaboración de periódicos de jóvenes emprendedores para 3 grupos: Richard Intriago (lombricultor), Movimiento Mi Cometa y Jorge Vera del Cantón Simón Bolívar.	Noviembre 7, 2008	Caso de Beneficio a la Comunidad	SI	15	4

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	Reportaje Llegabuena	Junto con los alumnos de las otras carreras, organizar la fiesta de bienvenida para alumnos de primer año con la temática de Yellow Submarine, creando un ambiente festivo, creativo y agradable que permita que los alumnos nuevos se integren no sólo entre ellos, sino también con los cursos superiores, profesores, directivos y sobre todo que se sientan parte de la UCG. Los alumnos tuvieron que realizar para las cadenas E! Enternainment Television y CNN reportaje televisivo sobre la Llegabuena con el estilo propio que poseen los programas presentados por cada una de estas empresas.	Junio 27, 2008	Cliente interno		6	3
	Sept. a Feb. (4)	4	Foto reportaje “Una Imagen puede Narrar una Historia”	Elaborar un foto reportaje de 16 fotos para un diario digital que desde hace 6 meses sus índices de lectoría han bajado. El producto final deberá estar on line.	Noviembre 10, 2008	Fotos ganadoras publicadas en El Universo como foto reportaje	SI	9 (entre caso 4 y 6)	3

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Tercer Año	Abr. a Agt. (5)	5	Reportaje Televisivo	Producir un reportaje televisivo sobre un tema actual y de interés social dirigido a televidentes entre los 29 y 50 años.	Junio 26, 2008	académico		4	3
	Sept. a Feb. (6)	6	Foto reportaje “Una Imagen puede Narrar una Historia”	Elaborar un foto reportaje de 16 fotos para un diario digital que desde hace 6 meses sus índices de lectoría han bajado. El producto final deberá estar on line.	Noviembre 10, 2008	Fotos ganadoras publicadas en El Universo como foto/……		9 (entre caso 4 y 6)	3

FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS

CARRERA DE ADMINISTRACIÓN Y MARKETING ESTRATÉGICO Y CARRERA DE GESTIÓN EN NEGOCIOS INTERNACIONALES
CASOS 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Año Internacional de la Papa	El Consorcio "Papa para Todos" licita a las mejores empresas asesoras con visión de marketing y negocios para que con el lema *"La papa, tesoro escondido"* presenten una propuesta para promocionar el *año internacional de la Papa* en el Ecuador. Los interesados deberán presentar antecedentes de la producción de la papa en el Ecuador, una investigación de por qué en nuestro país el consumo es menor que en los vecinos países (Perú y Bolivia), y una recomendación para aumentar su consumo en el Ecuador que incluya una demostración gastronómica sencilla. También deberán presentar un estudio sobre la posibilidad de exportar el tubérculo.	Junio 23, 2008	Se envío documentos a la FAO (oficina en Quito). Caso basado en situación real.	SI	29	9
	Sept. a Feb. (2)	2	La Reina de las Flores	Montar un plan piloto para resaltar la importancia del sector floricultor en nuestra economía y dar a conocer a los extranjeros que visitan a Ecuador la variedad de rosas que cultivamos. Los especialistas deberán analizar la oferta de rosas en la ciudad de Guayaquil, proponer una estrategia de introducción de mercado, asegurar que el negocio sea sustentable y presentar alternativas de mercado al cual se puedan exportar las flores que no sea el americano.	Noviembre 4, 2008	Efecto más docente y de aprendizaje	-	29	9

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	Caso Atahualpa	La cámara de la pequeña industria ha contratado a una consultora externa (CODEMICRO) para que realice un programa de capacitación con los Artesanos de la madera en Atahualpa. Para implementar la primera fase de este programa se requiere la asesoría de expertos en marketing y negocios para lograr que los artesanos de Atahualpa introduzcan sus productos en el mercado de Guayaquil. Los interesados deberán presentar una propuesta que incluya una comparación del proceso de producción de las grandes cadenas de muebles, buscar el segmento del mercado al que se recomendaría ofrecer los muebles, realizar un análisis FODA de la producción de muebles en Atahualpa y obtener los costos de producción de los mismos sustentando si estos costos benefician o no dentro de su comercialización.	Junio 24, 2008		SI	21	8

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo Año	Sept. a Feb. (4)	4	Asesoría del Sector Eléctrico	Las cámaras de la producción conocen un grupo de posibles inversionistas de varios países asiáticos y del este de Europa que necesitan conocer la situación actual del sector energético en el país. Para lo cual se debe realizar una investigación que incluya: • Breves antecedentes del problema energético del país. • Etapas en que se encuentra la ley del Régimen del sector eléctrico de 1996 • Establecer si la segmentación del sector en tres partes (Generación, transmisión y distribución) se articula con las necesidades del mercado. • Organismos de regulación • Perspectivas de diferentes tipos de generación eléctrica y respuestas que han aportado otros países a sus respectivas problemáticas energéticas.	Noviembre 5, 2008	Socializado con Ing. Bernardo Henriquez, miembro del Directorio de Electroecuador Investigación interesante.	SI	23	8

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Tercer Año	Abr. a Agt. (5)	5	Liberty Seguros	La Gerencia de Liberty Seguros convoca a una reunión para analizar los criterios de calificación de compañías de seguros, reaseguradoras nacionales y extranjeras: su patrimonio técnico, solvencia, etc. Se busca conformar un Departamento de Marketing independiente del Departamento Comercial con el objetivo de crear un sistema de identificación de nuevos clientes y nichos de mercado de acuerdo al tamaño de la empresa.	Junio 27, 2008	Caso real para la Empresa ZHM, broker de seguros. Recomendaciones se implantaron, presentado a Directorio. Contrataron alumnos.	SI	33	7
	Sept. a Feb. (6)	6	Pesca Blanca	Realizar una investigación integral sobre la Pesca Blanca en el Ecuador para conocer las oportunidades comerciales para desarrollar un nuevo mercado en Yakarta. El informe debe presentar Información sobre el mercado interno y tener una visión de la oferta actual, artes que se utilizan, requisitos legales de exportación y exportadores que estén en capacidad de abastecer eficientemente la demanda.	Noviembre 6, 2008	Socializado con el Ing. Walter Valarezo, Presidente de Niknea Corp.	SI	31	7

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Cuarto Año	Abr. a Agt. (7)	7	Liberty Seguros	La Gerencia de Liberty Seguros convoca a una reunión para analizar los criterios de calificación de compañías de seguros, reaseguradoras nacionales y extranjeras: su patrimonio técnico, solvencia, etc. Se busca conformar un Departamento de Marketing independiente del Departamento Comercial con el objetivo de crear un sistema de identificación de nuevos clientes y nichos de mercado de acuerdo al tamaño de la empresa.	Junio 27, 2008	Caso real para la Empresa ZHM, broker de seguros. Recomendaciones se implantaron, presentado a Directorio. Contrataron alumnos. En los caso 5 y 7 participaron 33 alumnos y 7 docentes	SI	-	-
	Sept. a Feb. (8)	8	Pesca Blanca	Realizar una investigación integral sobre la Pesca Blanca en el Ecuador para conocer las oportunidades comerciales para desarrollar un nuevo mercado en Yakarta. El informe debe presentar Información sobre el mercado interno y tener una visión de la oferta actual, artes que se utilizan, requisitos legales de exportación y exportadores que estén en capacidad de abastecer eficientemente la demanda.	Noviembre 6, 2008	Socializado con el Ing. Walter Valarezo, Presiente de Niknea Corp. En los caso 6 y 8 participaron 31 alumnos y 7 docentes	SI		

CARRERA DE CIENCIAS POLÍTICAS - CASOS 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Año Internacional de la Papa	El Consorcio "Papa para Todos" licita a las mejores empresas asesoras con visión de marketing y negocios para que con el lema *"La papa, tesoro escondido"* presenten una propuesta para promocionar el *año internacional de la Papa* en el Ecuador. Los interesados deberán presentar antecedentes de la producción de la papa en el Ecuador, una investigación de por qué en nuestro país el consumo es menor que en los vecinos países (Perú y Bolivia), y una recomendación para aumentar su consumo en el Ecuador que incluya una demostración gastronómica sencilla. También deberán presentar un estudio sobre la posibilidad de exportar el tubérculo.	Junio 23, 2008	Se envío documentos a la FAO (oficina en Quito). Caso basado en situación real. Este caso se mezclaron alumnos de adm. y ccpp, total de 29 alumnos y 9 docentes	SI		
	Sept. a Feb. (2)	2	No hubo alumnos en el segundo semestre, se cambiaron de carrera.						

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte a comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	Polianálisis: Elecciones en los Estados Unidos	La productora que desarrolla el nuevo "Talk show político "Poli análisis" solicita una asesoría a expertos en Ciencias políticas para analizar el proceso electoral que se está llevando a cabo en los Estados Unidos teniendo en cuenta el desarrollo interesante de las primarias y considerando el punto de vista estadounidense como del exterior. Los temas en los que se deben enfocar son: • Influencia de los factores *raza y género* en los resultados electorales. • Papel de los medios de comunicación. • Cambios en la relación a las políticas estatales respecto a su predecesor. • Imagen de Estados Unidos en el exterior de acuerdo al candidato ganador • Repercusiones en América Latina de la victoria de los Demócratas o Republicanos. Cambios respecto a las políticas de inmigración.	Junio 26, 2008	Objetivo más docente y de aprendizaje. Total participación de alumnos y docentes entre los casos 3 y 5.	-	14	8

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
	Sept. a Feb. (4)	4	Los Objetivos del Milenio (ODM) en la Región Guayas	Presentar un informe sobre los avances en la consecución de los ODM a nivel del cantón Samborondón con el propósito de poder evaluar los cambios que se han ido realizando en los últimos años en la provincia del Guayas. El reporte deberá demostrar a través de investigación cualitativa y cuantitativa, los avances del cantón en lo relativo a la enseñanza básica universal y a la lucha contra el VIH/SIDA, malaria y otras enfermedades y analizar las políticas públicas actuales a nivel nacional y cantonal. Finalmente, deberán presentar conclusiones y recomendaciones para ser entregadas a los ejecutivos municipales y a un alto funcionario del PNUD.	Noviembre 7, 2008	Fue socializado con Municipio de Samborondon y entregado documento. Total participación alumnos y docentes entre caso 4 y 6	SI	10	8
	Abr. a Agt. (5)	5	Polianálisis: Elecciones en los Estados Unidos	La productora que desarrolla el nuevo "Talk show político "Poli análisis" solicita una asesoría a expertos en Ciencias políticas para analizar el proceso electoral que se está llevando a cabo en los Estados Unidos teniendo en cuenta el desarrollo interesante de las primarias y considerando el punto de vista estadounidense como del exterior. Los temas en los que se deben enfocar son: • Influencia de los factores *raza y género* en los resultados electorales. • Papel de los medios de comunicación. • Cambios en la relación a las políticas estatales respecto a su predecesor. • Imagen de Estados Unidos en el exterior de acuerdo al candidato ganador • Repercusiones en América Latina de la victoria de los Demócratas o Republicanos. Cambios respecto a las políticas de inmigración.	Junio 2008	Objetivo más docente y de aprendizaje. Total participación de 14 alumnos y 8 docentes entre los casos 3 y 5.			

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
	Sept. a Feb. (6)	6	Los Objetivos del Milenio (ODM) en la Región Guayas	Presentar un informe sobre los avances en la consecución de los ODM a nivel del cantón Samborondón con el propósito de poder evaluar los cambios que se han ido realizando en los últimos años en la provincia del Guayas. El reporte deberá demostrar a través de investigación cualitativa y cuantitativa, los avances del cantón en lo relativo a la enseñanza básica universal y a la lucha contra el VIH/SIDA, malaria y otras enfermedades y analizar las políticas públicas actuales a nivel nacional y cantonal. Finalmente, deberán presentar conclusiones y recomendaciones para ser entregadas a los ejecutivos municipales y a un alto funcionario del PNUD.	Noviembre 6, 2008	Fue socializado con Municipio de Samborondon y entregado documento. Total participación 10 alumnos y 8 docentes entre caso 4 y 6	SI		

FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

CARRERA DE ECOLOGÍA HUMANA 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt. (1)	1	Hora de Recreo	El Centro Pedagógico de la Infancia Guayaquileña hace un llamado a firmas consultoras en educación inicial para que presenten un estudio sobre la situación del juego (como valor y factor detonante del aprendizaje) y diseñen propuestas pedagógicas de mejoramiento de instituciones educativas fiscales. Para ello debieron seleccionar una escuela fiscal que cuente con primer año de educación básica. El trabajo deberá basarse en una investigación bibliográfica sobre el uso del juego en la educación inicial y una observación detallada de la rutina diaria en el aula con un esquema en el que se dé sentido a las conductas observadas. Las consultoras debieron presentar su propuesta (objetivos, acciones y estratégicas) junto con un video de la aplicación del programa, su evaluación y guía de juegos.	Junio 25, 2008	CASO REAL – Aporte a la Comunidad – Escuelas Fiscales de la ciudad	SI	24	4

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo Año	Abr. a Agt. (3)	3	Convocatoria a Licitación Pública del M.I. Municipio de Guayaquil, Licitación # MIMG302456	El M.I. Municipio de Guayaquil convocó a firmas consultoras en desarrollo infantil para que diseñen un programa de apoyo a los centros de desarrollo infantil que atienden a población en riesgo. El programa de apoyo debía incluir una investigación sobre las rutinas que realizan las madres cuidadoras y el conocimiento que ellas tienen sobre lo que es desarrollo infantil. Las firmas consultoras debían presentar ante el comité evaluador un resumen de dicha investigación y sus resultados, el diseño detallado del programa, una muestra, un video, la evaluación y el manual de la propuesta de capacitación. Deberán además, incluir el diseño del material de estimulación temprana, el mismo que debía ser elaborado con material de reciclaje de costo mínimo.	Junio 31 y Julio 1, 2008	CASO REAL – Aporte a la Comunidad. Trabajaron en guarderías o centros de cuidado diario de ex INNFA y de fundaciones.	SI	20	5

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	#docentes
Tercer Año	Abr. a Agt. (5)	5	Fortaleciendo las Familias	Las madres voluntarias que trabajan en los centros especializados en estimulación temprana del Programa de Desarrollo Infantil del Instituto Nacional del Niño y la Familia han manifestado dificultades en su trabajo, especialmente en lo que respecta a la respuesta de las madres de familia que no cumplen con las terapias encomendadas. Ante esta situación, el INNFA convocó a los centros de capacitación en desarrollo infantil de Guayaquil, especializados en temas de estimulación temprana para que desarrollen un modelo de consejería familiar socioeducativo. El modelo debía estar diseñado de acuerdo al servicio que se brinda en las unidades del INNFA: El trabajo debía incluir los resultados de una investigación sobre diferentes modelos de consejería y la rutina del servicio en los centros existentes. Debían presentar un diseño detallado de la propuesta debidamente fundamentada, el manual de capacitación y sus conclusiones. La propuesta debía ser acompañada con una carta en inglés dirigida a una organización internacional para solicitar su auspicio.	Junio 24, 2008	CASO REAL – Aporte a la Comunidad. Vino funcionario del INNFA	SI	12	2

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumno	# docente
Cuarto Año	Abr. a Agt. (7)	7	FASINARM	FASINARM se encuentra actualmente frente a dos desafíos: conseguir fuentes de financiamiento y optimizar nuevas instalaciones. Ante lo cual ha solicitado el diseño de un programa de servicios pedagógicos/recreativos rentable y autofinanciado para ser implementado en las tardes en las nuevas instalaciones.	Junio 25, 2008	CASO REAL - Aporte a la Comunidad	SI	17	3

En el semestre que comprende los meses de septiembre a febrero, los alumnos de la carrera de Ecología Humana no realizan casos, sino pasantías.

CARRERA DE RECURSOS HUMANOS 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumno	# docente
Primer Año	Abr. a Agt. (1).	1	Exploratorium	Levantar el perfil de los facilitadores de actividades pedagógicas para el nuevo museo de Guayaquil y preparar el programa de capacitación inicial para ellos. Para la definición del perfil los especialistas deberán tomar en consideración los pasos que propone Ansorena Cao, una investigación sobre las generaciones de museos y visitar tres museos para observar las funciones de los guías. Deberán presentar las competencias individuales de las personas que ocupen el cargo, un anuncio de reclutamiento y una propuesta de capacitación inicial orientada a fortalecer los conocimientos y habilidades de los nuevos facilitadores teniendo como base los enfoques pedagógicos que se consideren más indicados.	Junio 23, 2008	Trabajo académico, visitaron museos reales.		11	3
	Sept. a Feb. (2)	2	¿Qué Buscan las Empresas en los Jóvenes?	Se convoca a jóvenes especialistas en Recursos Humanos para que realicen una investigación sobre: ▪ Las competencias que buscan las empresas y organizaciones al momento de seleccionar jóvenes talentos. ▪ Las expectativas de los estudiantes y sus preferencias laborales. ▪ Recomendaciones para estudiantes universitarios interesados en iniciar una carrera profesional. Los participantes debieron preparar una presentación y organizar una conferencia para los futuros profesionales de la UCG.	Noviembre 5, 2008	Se realizó una conferencia con expertos de varias empresas y participaron estudiantes de UCG.	SI	14	2

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumno	# docente
Segundo Año	Abr. a Agt.. (3)	3	Google Busca Personal de RR.HH. para Ecuador	Realizar un proceso de selección para: un socio de Negocios de Recursos humanos responsable de funciones y proyectos y un coordinador de reclutamiento para la oficina de GOOGLE en Guayaquil. Se deberá definir claramente las competencias necesarias para cada posición, preparar una invitación para participar en el proceso, llevar a cabo entrevistas por competencias, realizar un "assesment center" y presentar un informe de recomendando a tres candidatos para cada posición.	Junio 26, 2008	Simulación académica		9	3
	Sept. a Feb. (4)	4	El Desarrollo del Personal en Contextos de Alta Tensión	El hospital Luis Vernaza proyecta ampliar sus servicios, para lo cual desea contar con un programa de apoyo al trabajo de las enfermeras, enfermeros y auxiliares de sala. Con estos antecedentes se solicitó una consultoría para conocer en profundidad la dinámica de trabajo de las enfermeras, enfermeros y auxiliares de sala, plantear las características que deberían tener los programas de capacitación y desarrollo y proponer una actividad cuyo propósito sea generar identidad con el trabajo y con la institución y mantener un buen entorno laboral.	Noviembre 6, 2008	Los alumnos realizaron la investigación en el hospital pero no hubo participación de personal de esa institución ni se entregaron los resultados. Que Magali hable con Lucila	¿??	8	2

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docente
Tercer Año	Abr. a Agt.. (5)	5	Mandato 8	Recomendar al gerente del Hotel "Playa Lexur" la estrategia laboral a seguir acorde a las leyes laborales vigentes, que sea conveniente para el manejo financiero del hotel y que le permita mantener la excelencia en la calidad de la atención. Importante tomar en consideración la incorporación del mandato 8 recientemente aprobado en la constitución. Realizar un diagnóstico de las modalidades de contratación estadounidenses, proponer formas de contratación que permitan gestionar apropiadamente su plantilla de personal, definir las obligaciones laborales para cada contratación propuesta, preparar un plan de acción que acompañe el cambio en la contratación y elaborar un informe final que incluya una traducción al inglés dirigida a un asesor financiero internacional con sus respetivas recomendaciones y conclusiones.	Junio 23, 2008	Efectos académicos, cliente ficticio		6	3
	Sept. a Feb. (6)	6	Consultores de Clima Organizacional	La Fundación Niños con Futuro desea realizar una consultoría para analizar el trabajo realizado por las estudiantes el año pasado e investigar los aspectos de la propuesta que se implementaron en la organización. Las consultoras deberán replantear un nuevo diagnóstico del clima laboral en la Fundación que contenga mediciones cuantitativas y aspectos cualitativos y plantear nuevas recomendaciones para mejorar el clima organizacional. Finalmente, deberán desarrollar un sistema de seguimiento para poder evaluar las recomendaciones dadas.	Noviembre 6, 2008	Participaron directivos de FNCF, la cual solicitó la investigación. Se entregó el documento.		5	2

CARRERA DE GESTIÓN SOCIAL Y DESAROLLO 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Primer, Segundo, Tercer y Cuarto Año	Abr. a Agt. (1, 3, 5 y 7)	1	Iniciativas Sociales Impulsadas por Jóvenes	Se convocó a jóvenes especialistas en GSD a presentar iniciativas sociales viables basadas en una investigación. A partir de este diagnostico participativo se desarrollará una propuesta con un análisis profundo de la problemática de la población y de sus recursos actuales, de manera que genere primordialmente valor social para la comunidad en su conjunto. Deberá contener por lo menos uno de los enfoques de los autores recomendados en la bibliografía.	Junio 25, 2008	Se entregó a un representante de la comunidad	SI	17	3
Primer Año	Sept. a Feb. (2)	2	Gestores Sociales	Realizar un diagnostico participativo de las principales problemáticas sociales, diferentes a las de infraestructura de una de las cooperativas de los sectores de Jardines del Salado y Puertas del Sol, desde las perspectivas de los diferentes actores. A partir de este diagnóstico, proponer un modelo de organización barrial basado en una investigación de casos de organización barrial considerados exitosos.	Noviembre 5, 2008	Se realizó el diagnóstico para REPSOL, vino un representante para planificar nuevos proyectos.	SI	7	2

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Segundo, Tercer y Cuarto Año	Sept. a Feb. (4, 6 y 8)	3	El Adulto Mayor	Diversas iniciativas se realizan en Guayaquil para comprender y mejorar la calidad de vida del adulto mayor, pero aún como sociedad seguimos abordando la problemática desde una mirada asistencialista. Ante ello, el MIES ha solicitado profesionales en GSD para que presenten una propuesta orientada a conocer a profundidad la problemática del adulto mayor en Guayaquil y plantear acciones emergentes que mejoren su situación, basándose en el envejecimiento y en el adulto mayor como sujeto de derecho. La propuesta debe contener un diagnóstico de la situación del adulto mayor en nuestra ciudad, una acción emergente orientada a una de las principales problemáticas identificadas, un spot para difundir las acciones y una evaluación de la experiencia.	Noviembre 5, 2008	- Se realizó la investigación y los resultados fueron enviados a la DASE – Municipio de Guayaquil. - Los estudiantes fueron capacitados por una persona del MIES.	SI	13	2

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL 2008

Curso	Semestre	Caso	Título	Pedido	Fecha de Presentación	Observación	Aporte comunidad	# alumnos	# docentes
Primer Año	Abr. a Agt.. (1)	1	"Using Portafolio Assesment"	Desarrollar un debate de 30 minutos de duración con respecto a los beneficios y desafíos del uso de Portafolios de Aprendizaje con principios constructivistas. Realizar una investigación en la que se conozca las diferencias de los ambientes constructivistas con respecto a las aulas tradicionales. Finalmente, deberán presentar un reporte escrito que contenga: introducción, razones que sustentan el uso de portafolios, análisis de la situación en Guayaquil y recomendaciones para su implementación y uso en aulas de clase y conclusiones.		Simulación académica		5	3
Segundo Año	Abr. a Agt.. (3)	3	"Workshop How to Use Portafolios"	Desarrollar un taller de trabajo de 30 minutos de duración con actividades de aprendizaje basadas en principios constructivistas que favorezcan el uso de portafolios en clase. Debe incluir una investigación en la que se conozca las diferencias de los ambientes constructivistas con respecto a las aulas tradicionales. Finalmente, deberán presentar un reporte escrito que contenga: introducción, razones que sustentan el uso de portafolios, análisis de la situación en Guayaquil y recomendaciones para su implementación y uso en aulas de clase y conclusiones.		Taller en el que participaron profesores del Delta, Ecomundo y Espíritu Santo.	SI	7	3