



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Bienestar, inclusión y competencias docentes

Coords.

Verónica Sevillano Monje
Ángela Martín Gutiérrez

Dykinson, S.L.

BIENESTAR, INCLUSIÓN Y COMPETENCIAS DOCENTES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

BIENESTAR, INCLUSIÓN
Y COMPETENCIAS DOCENTES

Coords.

VERÓNICA SEVILLANO MONJE
ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

BIENESTAR, INCLUSIÓN Y COMPETENCIAS DOCENTES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 290 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-502-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO: UNA EXPERIENCIA DE APLICACIÓN EN DERECHO PROCESAL

PAULA COMELLAS

Universidad de Deusto

MARIAN ALAEZ

Universidad de Deusto

AINHOA GUTIÉRREZ

Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El método del caso es una de las metodologías más reconocidas en la enseñanza jurídica, especialmente en los países del Common Law (Reino Unido, Estados Unidos, India, Australia y Canadá, entre otros). Fue desarrollado en 1870 por Christopher Columbus Langdell, decano de la Facultad de Derecho de Harvard, y ganó popularidad en 1921 tras ser recomendado por la American Bar Association (Stein, 1981).

Langdell (Stein, 1981) consideraba que la mejor forma de enseñar Derecho era a través del análisis de decisiones judiciales. Su enfoque se basaba en el estudio de sentencias de tribunales estatales y federales, guiado por preguntas del profesor al estilo socrático, con el fin de promover el razonamiento crítico del estudiante.

Ante su éxito, se introdujo posteriormente en todas las facultades de Derecho de Estados Unidos y su uso se extendió a la Harvard Business School y también a la Harvard Medical School. Con el tiempo, esta metodología ha evolucionado y han surgido múltiples variaciones que se han aplicado a otros ámbitos y contextos (Hammond, 2002).

Entre sus ventajas, este método se consideró que permitía al alumnado comprender mejor los aspectos sustantivos y formales del Derecho,

estimulaba su interés mediante el análisis de casos reales, y fortalecía la interacción en el aula, además de promover competencias clave como el análisis, la argumentación jurídica y el trabajo autónomo y colaborativo (Rakoff y Minow, 2007).

Por todo ello, se considera que este enfoque es especialmente útil para fomentar el desarrollo de las llamadas competencias blandas, de forma transversal a la adquisición de las específicamente jurídicas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es analizar la aplicación del método del caso como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias, tanto transversales como específicas, en el Grado en Derecho.

En la actualidad, el método del caso se emplea en multitud de grados entre los que destacan el Grado en Derecho y el Grado en Gestión y Administración de Empresas, pero, muchas veces, sin un claro apoyo metodológico en una investigación basada en evidencias.

Por ese motivo, se decidió realizar una revisión de las publicaciones de revistas de alto impacto indexadas en las bases de datos WOS, Scopus y Eric y recabar lo que señala la evidencia científica. Posteriormente, teniendo en cuenta esta revisión, se diseñó, se llevó a la práctica y se evaluó esta metodología en una asignatura del Grado en Derecho, concretamente de Derecho Procesal.

3. METODOLOGÍA

Tratando de responder a la pregunta de investigación “¿Cómo se conceptualiza y aplica el Método del caso como metodología activa para el aprendizaje en asignaturas de Derecho y de Empresa?”, se realizó una extensa búsqueda por palabras clave. Se escogieron aquellas publicaciones que lo trataban en Educación Superior y que definían un marco conceptual de la metodología, además de aportar una experiencia empírica. Finalmente, con estos criterios, se analizaron 21 artículos de los que se obtuvieron los resultados que señalamos a continuación.

Lo primero que es reseñable es la gran dispersión terminológica utilizada para referirse a lo que genéricamente podríamos conocer como “método del caso”: se habla de análisis de caso, aprendizaje basado en casos, metodología basada en casos, método del caso, series de casos, estudio/s de casos, método de aprendizaje basado en casos, método del caso con oradores invitados, metodología de triangulación en la docencia, entre otros. Incluso, dentro de un mismo artículo, para referirse a la misma experiencia, se utilizan distintas denominaciones. Por ejemplo, en Muñoz Catalán (2013), en el resumen inicial, se utiliza Aprendizaje basado en el método del caso y en las conclusiones se habla de Aprendizaje basado en problemas.

Es de resaltar, asimismo, la dispersión geográfica de las experiencias identificadas, con una experiencia de aplicación en cada país, excepto los 5 de universidades españolas (Berné et ál., 2011; Gutierrez-Ponce et ál., 2020; Rodriguez Gomez, et ál., 2015; Ruizalba et ál., 2014; y Sánchez Cañizares, et ál., 2015), 4 de Estados Unidos (Austin et ál., 2009; Badger, 2010; y Wengrowicz et ál., 2018; y Leggett and Smith, 2022) y 3 de China (Jackson, 2003 y 2004; y Mu y Hatch, 2020).

Sin embargo, es notoria la concentración de los artículos en torno al área de Business, que ocupa todas las experiencias analizadas excepto 3, del área de Derecho (Admiraal. et ál., 1999, Almazova y Sheredekina, 2022 y Chetty et ál., 2018).

Dando por supuesto que el método del caso favorece el desarrollo de las competencias específicas del Grado en Derecho, en la revisión de la literatura académica nos planteamos identificar aquellas competencias de tipo genérico-transversal, cuyo desarrollo podría facilitar la metodología del caso.

Así, tenemos que Rosier (2022) apunta al desarrollo del autoconocimiento y tolerancia a la ambigüedad, Legget y Smith (2022) se fijan en la empatía y análisis de situaciones desde diferentes perspectivas, 4 artículos señalan el desarrollo del trabajo en equipo: Chetty et ál. (2018), Feng et ál. (2020); Gutiérrez-Ponce et ál. (2020); Sánchez Cañizares et ál. (2015). Por su parte, Mu y Hatch (2020) e Hysa et ál. (2020) resaltan el desarrollo de la capacidad de innovación, Sánchez Cañizares et ál. (2015) apuntan al de la creatividad, así como a la habilidad de

resolución de problemas, abundando en el desarrollo de esta última capacidad Admiraal. et ál. (1999), Badger (2010), Feng et ál. (2020), Rosier (2022) y Leggett y Smith (2022); por su parte, Jackson (2004) y Mu y Hatch resaltan la capacidad de toma de decisiones. Un buen número de experiencias evidencian el desarrollo de habilidades de comunicación (Badger, 2010, Chetty et ál. 2018, Sánchez Cañizares et ál., 2015, Hysa et ál., 2020) y otras de relación interpersonal (Jackson, 2004 y Rosier, 2022). Por último, se señala también el desarrollo del pensamiento analítico (Feng et ál., 2020, Jackson, 2004; Hysa et ál., 2020, Sánchez Cañizares et ál., 2015), de la capacidad de síntesis (Gutiérrez-Ponce et ál., 2020, Sánchez Cañizares et ál., 2015) y de pensamiento crítico (Badger, 2010; Chetty et ál., 2018, Feng et ál., 2020, Rosier, 2022, Hysa et ál., 2020; y Mahdi et ál., 2020).

El procedimiento seguido en la aplicación del método del caso en las publicaciones estudiadas es variado. La mayoría de las publicaciones se refieren a experiencias concretas de aplicación dentro de una asignatura (Feng et ál., 2020, Gutiérrez Ponce et ál., 2020), aunque también hay otras en las que toda la asignatura se organiza completamente en torno casos (Austin et ál., 2009, Mu y Hatch, 2020). En algunas experiencias es el alumnado el que va decidiendo, a partir de las necesidades que van surgiendo para dar respuesta al caso, qué parte de la teoría necesitan estudiar (Soligo de Mello y Ríos Cavalcanti, 2020); en otras, el profesorado es el que facilita dichas lecturas a los estudiantes (Mu y Hatch, 2020); y, en la mayoría, es el profesorado quien imparte la teoría mediante clases magistrales previas a su aplicación práctica a través del método del caso, como Muñoz Catalán (2013), Chetty et ál. (2018) o Austin et ál. (2009) que, además de las clases magistrales, ofrecen lecturas suplementarias a los estudiantes.

La mayoría de las publicaciones estudiadas coinciden en tres de las fases de aplicación del método que provienen de un diseño inicial de Harvard (Rosier, 2022): trabajo individual por parte del alumnado, formación de grupos pequeños para el intercambio, contraste y síntesis y debate en plenario (Muñoz Catalán, 2013, Chetty et ál., 2018 o Gutiérrez Ponce et ál., 2020, por poner tres ejemplos). Cuando se explicita, el rol asignado al profesorado también proviene de dicho diseño original de

Harvard, de tipo socrático en el sentido de orientar la discusión para facilitar el aprendizaje activo (Al-Shammari, 2005; Gutiérrez Ponce, 2020). En este punto, Roy y Barnerjee (2012), resaltan una limitación de la metodología en relación con la necesidad de capacitación del profesorado para guiar la discusión y relacionar el caso con los objetivos de aprendizaje del curso, aunque también pone de manifiesto que la alternativa del modelo de *McAleer Interactive Case*, en el que el profesorado actúa como moderador pasivo del debate, debiendo ser este liderado por los estudiantes, ofrece mayor limitación al depender de la capacidad de hacerlo de estos, sobre todo en cursos inferiores.

Otras cuestiones de interés que merecen ser señaladas las aportan Khachatryan (2015), que elaboraba un caso con muchas omisiones de datos, para provocar que los grupos de estudiantes formularan preguntas al profesor, haciendo de consultores profesionales; Mu y Hatch (2020), que organizaba la totalidad de la asignatura con el método del caso y dedicaba una sesión a explicarlo; Sánchez Cañizares et ál. (2015) que abogaban por la construcción propia de los casos -y no utilizar los preparados por terceros- para facilitar el desarrollo de las competencias deseadas mediante su aplicación en el aula; Feng et ál. (2020) que invitaba a personas que estaban implicadas en el caso real para que participaran del debate final en el aula y, finalmente, Al-Sahmmari (2005) y Khachatryan (2015) que contemplaban roles diferentes para los estudiantes miembros de los grupos pequeños.

La evaluación sumativa de los estudiantes recae, en algunos de los casos, de forma coherente con las competencias a desarrollar, en las propuestas de negocio elaboradas por los grupos pequeños (Feng et ál., 2020); en diversos hitos como la participación y contribución en el aula, el análisis de los casos, un examen de un caso y una reflexión posterior (Mu y Hatch, 2020); en los debates, en las fichas cumplimentadas y examen abierto y test (Muñoz Catalán, 2013), o en la presentación oral y discusión posterior (Chetty et ál., 2018). Sin embargo, en otros de los casos se evalúa exclusivamente a través de un examen final abierto o un test (Admiraal et ál., 1999, Almazova y Sheredekina, 2022, Gutiérrez-Ponce et ál., 2020, o Rodríguez Gomez et ál., 2015) en los que difícilmente se mide el potencial de competencias que el método del caso puede

contribuir a desarrollar. En la mayor parte de los casos analizados, el único agente evaluador es el profesorado, a veces con ayudantes; con algunas excepciones, como la de Feng et ál., 2020, en la que participan stakeholders externos relacionados con los casos analizados.

Entre las ventajas del método del caso -de forma diferencial a métodos tradicionales- se identifica que ayuda a solventar problemas del mundo real con sus obstáculos a superar, a conocer las diferentes ideas de todos los estudiantes (Al-Shammari, 2005), a facilitar la interacción estudiante-profesor (Almazova y Sheredekina, 2022), a desarrollar la habilidad de aplicación de los conceptos y también para el desarrollo de los marcos teóricos (Austin et ál., 2009). Por otra parte, mejora la motivación de los estudiantes al contactar con el mundo real y facilita al profesorado detectar las dificultades que el estudiantado encuentra en la lectura e interpretación de los datos del caso, y hacer un seguimiento del aprendizaje tutorial que ayude al alumno a superar esas dificultades (Gutiérrez-Ponce et ál., 2020).

Los retos que plantea esta metodología no son pocos. Entre ellos, los autores señalan la dificultad de medir la contribución de cada estudiante al trabajo en equipo (Chetty et ál., 2018), la falta de cultura en la participación en el aula, como era el caso de los estudiantes daneses acostumbrados a las clases magistrales, sin necesidad de preparación previa para poder implicarse en el aula (Austin et ál., 2009); o el caso de estudiantes chinos en los que su cultura les orienta hacia no sobresalir ni contradecir, por lo que los profesores se frustran por la falta de debate (Jackson, 2003) o porque no comprenden que la solución quede abierta (Jackson 2004). Otros autores apuntan a la necesidad de formación por parte de los docentes y a la importancia de la calidad de los casos (Sánchez Cañizares et ál., 2015). Por último, hay quien pone de manifiesto la carga de trabajo adicional que supone para el docente la preparación de esta metodología en comparación con otras más tradicionales (Ruizalba et ál., 2014).

4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura académica, el método del caso fue aplicado a una asignatura de Derecho Procesal del Grado en

Derecho. Como recurso de fondo, se utilizó un video de publicación abierta sobre un caso de notoriedad pública, el caso de Dani Alves.

Tal como se expone a continuación, de forma más pormenorizada, lo primero que se hizo es poner al alumnado en contexto con la situación que el caso planteaba tratando, al mismo tiempo, de promover cierta reflexión inicial. A continuación, teoría y práctica se entremezclaron haciendo que el alumnado investigara sobre la legislación aplicable al caso y respondiera a las preguntas que se le planteaban. Finalmente se planteó una evaluación, por una parte, de lo específicamente jurídico, para juzgar el grado de avance en el aprendizaje logrado por los estudiantes a través de esta práctica y, por otro lado, para conocer su grado de satisfacción con la metodología.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBSERVACIÓN REFLEXIVA (15 MINUTOS)

En el aula se visualizó un video sobre la noticia de la detención de Dani Alves, que explicaba su situación procesal y las razones de su detención. Después, aplicando sus conocimientos previos, el estudiantado respondió, a modo de reflexión, a una serie de preguntas formuladas por la docente:

- ¿Cuál es la duración máxima de la detención?
- En caso de que sea puesto en libertad, ¿es previsible que se celebre el juicio en un plazo breve?
- Si el juicio se retrasa, ¿existe algún riesgo que pueda impedir que sea juzgado?
- ¿Se te ocurre alguna otra medida, distinta a la detención, que pueda evitar este riesgo?

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y PRÁCTICA MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO

Para aprender instituciones clave de la asignatura, como son la prisión provisional y la libertad provisional, y cómo se han de interpretar y aplicar las normas que las regulan a situaciones concretas, se siguieron las tres fases que a continuación se describen y que utilizan como base el diseño de Harvard.

En la primera fase, tuvo lugar un trabajo individual, fuera del aula, con un tiempo estimado de 50 minutos. La finalidad de esta fase era que el estudiantado leyera la resolución judicial, comprendiera la situación problemática, analizara las variables que incidían en el caso, e identificara los conceptos clave y llevara a cabo el análisis crítico de la solución brindada. Se propició que se establecieran relaciones con el conocimiento previo y se consideró una buena oportunidad para trabajar en la búsqueda de fuentes de información, realizando así una investigación adicional.

A estos efectos, los estudiantes, tras un estudio detallado de la legislación aplicable, procedieron a la búsqueda y lectura de la resolución en la que se confirmaba la adopción de la prisión provisional contra Dani Alves y de alguna otra resolución en la que se acordó o denegó dicha medida cautelar. Se les plantearon unas preguntas dirigidas a identificar los conceptos clave y los criterios aplicados en la decisión del tribunal: ¿Qué medida cautelar se acuerda en la resolución que has leído? ¿Con base en qué motivos? ¿Se cumplen los requisitos para la adopción de esta medida cautelar? Razona la respuesta con referencia a los datos concretos del caso; ¿Recoge el artículo 503 LECrim expresamente el principal argumento esgrimido para apreciar el riesgo de fuga en este caso? ¿Podría haberse acordado una medida diferente?

La segunda fase se llevó a cabo en el aula y consistió en el trabajo en grupos pequeños de 5 estudiantes, con una duración de 30 minutos. La finalidad de esta fase era el contraste mediante la puesta en común de los puntos principales del caso en grupos pequeños, a fin de seleccionar los conceptos clave, las fuentes de información relevantes y llevar a cabo el análisis crítico del caso, valorando posibles soluciones alternativas y las consecuencias de su adopción. La profesora fue guiando la discusión y el manejo del caso en cada uno de los grupos.

En la tercera fase tuvo lugar la puesta en común en el grupo completo de clase, con una duración de 20 minutos. Esta fase tenía como objetivo llevar a cabo una reflexión grupal del caso. Cada grupo pequeño presentó las soluciones consensuadas dadas a las preguntas anteriores. Con la guía de la docente, se iban clarificando conceptos, se iba haciendo un análisis crítico de la solución del caso y se iban analizando las posibles alternativas, lo que dio pie a abordar las características y requisitos de

la medida cautelar de libertad provisional que, posteriormente, se había acordado respecto a Dani Alves, una vez dictada la sentencia condenatoria en primera instancia.

Finalmente, se solicitó a los estudiantes que pusieran por escrito, incorporando lo aprendido en clase, las respuestas a las cuestiones planteadas.

4.3. EVALUACIÓN

La participación en el aula en la realización del trabajo en grupos pequeños y en el plenario se valoró en 0,5 puntos y el trabajo con las respuestas a las preguntas en otros 0,5 puntos, todo ello sobre un total de 10 de la asignatura.

Posteriormente, en el examen final, se incluyó una pregunta específica sobre la temática abordada a través del método del caso.

5. DISCUSIÓN

Tanto la profesora como el grupo de estudiantes valoraron positivamente la experiencia. Cada grupo pequeño envió un correo electrónico con la valoración general sobre la metodología empleada. En el examen programado al final de la asignatura se incluyó una pregunta sobre la prisión provisional y esta fue superada por el 100%. Se confirman las limitaciones y ventajas que la literatura ha recogido sobre esta metodología.

En cuanto a las limitaciones cabe destacar:

- Incremento de trabajo del profesorado. El mayor tiempo se invierte en la búsqueda de resoluciones dictadas en casos reales que resulten adecuadas a la materia, por la idoneidad de la cuestión resuelta, la ajustada dificultad, la relevancia y el interés. En esta práctica se abordan cuestiones procesales que son resueltas durante el procedimiento. Ese tipo de resoluciones no se suelen publicar, a diferencia de las sentencias finales.
- El número elevado de estudiantes puede dificultar su participación en la última fase y reducir el potencial motivador de la metodología.

En cuanto a las ventajas:

- Favorece la implicación, la motivación y el aprendizaje profundo, al aplicar a un caso real lo establecido en la legislación con carácter general.
- Se juzga adecuada para el desarrollo de competencias específicas y transversales, en especial, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la comunicación oral y escrita.
- Favorece, por otro lado, el aprendizaje autónomo y profundo del alumnado.
- Permite además trabajar habilidades necesarias para un buen jurista, como es la búsqueda de fuentes (legislación y jurisprudencia).
- Por otra parte, se espera que estos resultados sean transferibles a otras asignaturas de los grados de Derecho, Relaciones Internacionales y Administración de Empresas. El canal de transferencia podrían ser los procesos internos de cada Departamento, así como los de formación y desarrollo docente que tengan lugar en la Universidad.

6. CONCLUSIONES

Desde su origen, el método del caso ha experimentado una evolución constante, adaptándose a distintas disciplinas y contextos académicos. Si bien la revisión de la literatura revela que no existe una definición doctrinal unánime sobre su concepto, sí se observa un consenso más amplio en relación con las etapas de su implementación. En particular, se destaca una fase inicial de análisis individual, seguida de una etapa de discusión y análisis grupal.

La valoración de los estudiantes respecto al uso del método del caso como estrategia de enseñanza-aprendizaje es positiva, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, así como en la promoción de un aprendizaje profundo. Asimismo, este

tipo de metodologías activas, centradas en el estudiante, contribuyen a incrementar su implicación y motivación en el proceso formativo.

Presentamos aquí algunas conclusiones que se extraen a partir de los comentarios recogidos en el cuestionario final.

En primer lugar, que el caso elegido importa, que sea de actualidad mediática capta la atención del alumnado mucho más que un caso inventado o que cualquier sentencia.

Traemos al respecto tres comentarios de los estudiantes:

“Un caso mediático y conocido ha captado nuestra atención mucho más fácilmente que una sentencia cualquiera o un caso práctico inventado”.

“Al ser un caso tan cercano a nosotros y tan mediático se hace mucho más ameno tanto buscar información como aplicar los artículos”.

“Es muy interesante el hecho de usar un caso polémico y mediático para así incrementar el interés en la actividad”.

En segundo lugar, señalamos que esta metodología favorece la motivación del alumnado y, consecuentemente, su implicación.

En este sentido los comentarios apuntan a un mayor compromiso del alumnado con el aprendizaje dada la exigencia de la metodología de debatirlo en el aula:

“El hecho de que tengamos que responder en clase a las preguntas planteadas en la tarea nos motiva a preparar mejor la tarea”.

“Nos parece muy buena actividad, porque toca directamente la materia de estudio y la verdad es que trabajar con hechos reales y además de casos polémicos o de gente conocida como es el caso de Dani Alves lo hace muy ameno y te crea mucho interés”.

“La actividad realizada sobre el caso de Dani Alves es una manera diferente y más amena de aprender el contenido. Es una metodología que resulta más atractiva y que hace que el alumnado se comprometa, y vea la teoría plasmada en la práctica”.

La tercera conclusión es que el método del caso favorece el aprendizaje significativo y profundo.

Aquí los comentarios del estudiantado apuntan, sobre todo, a la secuencia de las distintas fases de aplicación, desde una parte inicial en la que

se preocupan por la comprensión de la ley, y las fases posteriores que les ayudan a profundizar aún más.

“Trabajar la parte inicial de manera individual nos ha incentivado a la comprensión de los artículos sobre medidas cautelares y la posterior puesta en común ayuda a entender en profundidad la normativa, debatiendo con el resto de la clase el caso teniendo ya conocimiento de la legislación”.

“Aprender de forma práctica, antes de ver la teoría, promueve el interés y la participación en clase. Este aprendizaje es más sólido y fácil que si estudiásemos el contenido de nuestros apuntes”.

“El caso Dani Alves, que contempla la prisión provisional en un auto sencillo de leer y didáctico, nos ha ayudado a ver materializado el estudio de la normativa procesal penal”.

“Gracias a los diferentes recursos interpuestos, hemos podido "visualizar" un proceso largo que ponía en práctica mucho del temario aprendido”.

Por último, la cuarta conclusión se refiere a que el método del caso, por una parte, favorece el desarrollo de las competencias específicas, las jurídicas y, por otro, facilita transversalizar las generales como la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo o el sentido crítico.

“Nos ha gustado mucho el sistema *learning by doing*, ya que, a medida que íbamos leyendo las distintas resoluciones y artículos de la legislación aplicable al caso, íbamos aprendiendo cómo funciona la prisión provisional en España. Es un método bastante dinámico, para un tema tan interesante”.

“Creemos que el trabajo ha sido una gran herramienta para desarrollar competencias base de la asignatura, además de trabajar en equipo, tener capacidad de crítica y de comunicación”.

“Como grupo hemos concluido que ha sido una actividad realmente enriquecedora puesto que es una manera muy práctica e interesante de aprender, en este caso, sobre las medidas cautelares”.

Resumiendo, nuestra experiencia nos dice que el análisis de un caso apropiado, por ser mediático y por estar relacionado directamente con el aprendizaje que se pretende, siguiendo la metodología de las tres fases descritas, motiva al alumnado, promoviendo su implicación, lo cual facilita la profundidad de su aprendizaje en el desarrollo de competencias generales y transversales.

7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido llevada a cabo gracias al Proyecto de Innovación Docente “Investigación del Método del Caso como metodología docente para su aplicación en las disciplinas de Derecho procesal, Derecho civil, Dirección de personas y Estrategia empresarial” en el marco de la Convocatoria XV de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto.

8. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Wubbels, T. y Pilot, A. (1999). College teaching in legal education: Teaching method, students' time-on-task, and achievement. *Research in Higher Education*, 40(6), 687-704. <https://doi.org/10.1023/A:1018712914619>
- Al-Shammari, M. (2005). Assessing the learning experience in a business process re-engineering (BPR) course at the University of Bahrain. *Business Process Management Journal* 11(1), 47-62.
- Almazova, N. y Sheredekina, O. (2022). Distance training of pragmatic competence of law students via legal. cases in an English for specific purposes course. *Education Sciences*, 12(11), 819. <https://doi.org/10.3390/educsci12110819>
- Austin, R.D., Nolan, R.L. y O'Donnell, S. (2009). A “novel” approach to the design of an IS management course. *Communications of the Association for Information Systems*, 24(1), 19. <https://doi.org/10.17705/ICAIS.02419>
- Badger, J. (2010). Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions. *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 503-518. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2010.512078>
- Berné Manero, C., Lozano Chavarría, P. y Marzo Navarro, M. (2011). Innovación en la docencia universitaria a través de la metodología MTD. *Revista de Educación*, 355, 605-619. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-117>
- Chetty, S. Bangalee, V. y Oosthuizen, F. (2018). A new way of teaching an old subject: Pharmacy Law and Ethics. *African journal. of health professions education*, 10(1), 61-65.
- Feng, Y., Audy, J.F., Rönquist, M. y D'Amours, S. (2020). An educational game with dragons' den experiences for supply chain management training. *Inform Transactions on Education*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1287/ited.2019.0226>

- Gutiérrez-Ponce, H., Chamizo-González, J., Cano-Montero, E. y Arimany-Serrat, N. (2020). El método del caso en la formación de economistas: Elaboración y aplicación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 145-168. <https://doi.org/doi:10.11144/Javeriana.m12-25.emdc>
- Hammond, J.S. (2002). Learning by the case method. Harvard Business School, (October), 1-4.
- Hysa, X., Carrubbo, L., Sadiku, A., Gjana, I. y Hazizaj, N. (2020). The Perceived Influence of Case Method on Students' Performance and Critical Thinking in Business Studies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 188-213. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.11>
- Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 31(4), 457-469. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.001>
- Jackson, J. (2004). Case-based teaching in a bilingual context: Perceptions of business faculty in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 23(3), 213-232. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.05.001>
- Khachatryan, D. (2015). Incorporating Statistical Consulting Case Studies in Introductory Time Series Courses. *The American Statistician*, 69(4), 387-396. <https://doi.org/10.1080/00031305.2015.1026611>
- Leggett, S. R., y Smith, K. C. (2022). Using Case Method to Address Equity-Related Gaps in Principal Aspirants' Learning Experiences. *Educational Planning*, 29(1), 19-33.
- Mu, F. y Hatch, J. (2020). Accelerating the introduction of the case method into Chinese business schools: an action research approach. *Educational Action Research*, 28(4), 609-625. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1642774>
- Muñoz Catalán, E. (2013). Active methodologies for problem-based learning of Roman Law: inheritance, dowry and economic regime of Roman marriage. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (8), 85-98. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2013.v0i8.7752>
- Rakoff, T. y Minow, M. (2007). A case for another case method. *Vanderbilt Law Review* 60(2), 597- 607.
- Rodríguez Gomez, S., Lopez Perez, M. V., Garde Sánchez, R. y Rodríguez Ariza, L. (2020). Factors in the acquisition of ethical training. *Education + training*, 63(3), 472-489.

- Rosier, G. (2022). The case method evaluated in terms of higher education research: A pilot study. *The International Journal of Management Education*, 20(3), 100660. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100660>
- Roy, S. y Banerjee, P. (2012). Understanding students' experience of transition from lecture mode to case-based teaching in a management school in India. *Journal of Educational Change*, 13(4). <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9191-4>
- Ruizalba, J.L., Almenta, E. y Vallespín Arán, M. (2014). Sales Education beyond the classroom: Building participative learning experiences in Sales Management through the CMGS Method (Case Method with Guest Speakers). *Journal of Technology and Science Education*, 4(3), 138-154. <https://doi.org/10.3926/jotse.125>
- Sanchez Cañizares, S.M., Santos Roldán, L.M., Fuentes García, F.J. y Núñez Tabales, J.M. (2015). Teaching-Learning Skills for Higher Education. Development of Business case studies. *Educación XXI*, 18(1), 237-258. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12319>
- Soligo de Mello Ayres, R.M. y Ríos Cavalcanti, M.F. (2020). Competencies development and active methodologies: The Perception of Business Management Students, *Administração Ensino e Pesquisa*, 21(1), 51-89. <https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n1.1668>
- Stein, R.M. (1981). The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction. *Pace Law Faculty Publications*, Paper 228, pp. 429-454. Recuperado de: <http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/228>
- Wengrowicz, N., Swart, W., Paul, R., Macleod, K., Dori, D., y Dori, Y. J. (2018). Students' Collaborative Learning Attitudes and Their Satisfaction with Online Collaborative Case-Based Courses. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 283-300. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1511509>