

## Revisión Bibliográfica

El Método de Caso en las Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Aprendizaje

The Case Method in Teaching and Learning Methodological Strategies

Carmen del R. Peralvo Arequipa  y Anita A. Chancusi Herrera 

Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a: Carmen del R. Peralvo Arequipa

Email: carmen.peralvo@utc.edu.ec

Fecha de recepción: 23 de febrero de 2021

Fecha de aceptación: 8 de julio de 2021

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Peralvo Arequipa, C. del R., & Chancusi Herrera, A.A. (2021). El Método de Caso en las Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Aprendizaje. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(3), 369-389. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>

### Resumen

En las últimas décadas el interés en la pedagogía postsecundaria ha ido incrementando en términos de número de investigaciones, en parte debido al fenómeno de globalización y masificación que experimenta principalmente la educación universitaria a nivel mundial, además de las implicaciones técnicas y metodológicas que se generan por el tema de la interculturalidad y los efectos de algunos determinantes sociales en torno al éxito académico de diversos grupos poblacionales. Aquí se presenta una investigación documental, ubicada en el paradigma interpretativo. El apoyo metodológico consistió en hacer una selección y revisión de artículos científicos relacionados con la temática, ubicados principalmente en las revistas indexadas en Scielo, Dialnet, Redalyc, Scopus y Google Académico, entre otras bases de datos especializadas en educación, con un rango de fechas de búsqueda entre los años 2017-2021. El estudio se realizó con el objetivo de documentar críticamente los aportes y la relevancia del método de casos como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente en el entorno universitario. De forma particular, se buscó reseñar las fortalezas y limitaciones del mismo en la perspectiva de los actores principales involucrados en su implementación, ya sea el maestro, el estudiante o el grupo de estudio. El trabajo de revisión crítica realizado permitió plantear observaciones, recomendaciones y argumentaciones que podrían guiar a los educadores en la puesta en práctica de esta herramienta pedagógica en el entorno asociado a la formación de profesionales.

**Palabras clave:** Método de estudio de casos; estrategias educativas; competencias docentes.

### Abstract

In the last decades, the interest in post-secondary pedagogy has been increasing in terms of the number of investigations, in part due to the phenomenon of globalization and massification that university education has experienced worldwide, in addition to the implications that the techniques and methodologies that are generated by the theme of interculturality and the effects of some social determinants on the academic success of various population groups. It is a documentary investigation, located in the interpretive paradigm. The methodological support consisted of selecting and reviewing scientific articles related to the subject, located mainly in the journals indexed in Scielo, Dialnet, Redalyc, Scopus and Google Scholar, among other databases specialized in education, with a range of search dates between the years 2017-2021. This study was carried out with the objective of critically documenting the contributions and relevance of the case method as a methodological strategy in the teaching and learning process, particularly in the university environment. In particular, the aim was to outline its strengths and limitations in the perspective of the main actors involved in its implementation, be it the teacher, the student, or the study group. The critical review carried out allowed to raise observations, recommendations and arguments that could guide educators in the implementation of this pedagogical tool in the environment associated with the training of professionals.

**Keywords:** Case study method; educational strategies; teaching competencies pedagogy.

### El Método de Caso en las Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Aprendizaje

En la actualidad, la dinámica de la globalización de los mercados mundiales y el desarrollo económico y social

experimentado por los países en la última década, requieren imperiosamente la modernización de los estándares educativos para asegurar que los profesionales egresados de las universidades asimilen de manera más efectiva las competencias asociadas a su profesión (Da Silva, 2012; Vieira & García, 2016). Esta es una realidad de la que no escapa Ecuador y sus universidades. La evolución de la sociedad amerita de una educación con mayores estándares de calidad para lograr enfrentar los constantes retos que suponen los avances tecnológicos y los cambios en las interrelaciones humanas. Las Instituciones de Educación Superior y en especial las Universidades, desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos de alto nivel, para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna.

Zurita (1998) define a la universidad como una institución transmisora del conocimiento y reconoce en dicho conocimiento una dimensión fundamental para los seres humanos y la sociedad (p.23). El modelo de enseñanza y aprendizaje que desde el principio de esta década se emplea, estandariza las prácticas y contenidos sin tomar en consideración que las personas adquieren conocimientos de distintas maneras y tienen distintas necesidades de aprendizaje (Argoti, 2010).

Al respecto, Murrieta (2015) expone que el paradigma tradicional de los procesos de enseñanza, que tienen como eje principal la transmisión de la información y al profesor como el centro de los conocimientos, tiende a modificarse. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje es dirigido únicamente el profesor, mientras que los estudiantes poseen un elevado nivel de dependencia del docente debido a que asume una visión mecánica y reduccionista.

Desde esta perspectiva, se requiere entonces, de docentes estrategas, que

posean el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza y aprendizajes basados en competencias suficientes para asumir retos pedagógicos y con lo cual, se pretende canalizar los procesos educativos actuales (Morales, R., 2018).

En Ecuador, los artículos 3 y 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador, expresan que la educación superior es de perfil "humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos" (Asamblea Nacional de Ecuador, 2010, p.7).

Se desprende entonces, de lo anteriormente expuesto, que el cumplimiento de los fines de la Educación Superior Universitaria ecuatoriana "dirigen su actividad a la formación integral del ser humano [...] Les corresponde producir propuestas y planteamientos para buscar la solución a los problemas del país" (Larrea, 2009, p.1).

En tal sentido, es imperiosa la necesidad de implementar medidas fundamentales, destinadas a perfeccionar el perfil de la profesión docente, basado en la adquisición de competencias genéricas, pues no es posible elevar la calidad de la educación sin elevar la calidad profesional de quienes la ejercen (Zabalza & Zabalza, 2013). Para Larrea (2009), el nuevo profesional requiere, además de conocimientos, competencias que le permitan enfrentar el continuo y acelerado cambio. Es aprender a aprender y aprender a emprender.

No son nuevos los reportes más mordaces acerca de las deficiencias de los procesos formativos en las universidades en la región, como los trabajos de Messina (1999) y el de las investigadoras González y González (2007). En estos estudios se evidencia que los docentes continúan con la clase magistral, expositiva, centrada en

contenidos, dando lugar a una enseñanza eminentemente teórica, con ausencia de metodologías activas de aprendizaje.

Esta posición autónoma de la clase por parte del docente conlleva a un aprendizaje pasivo, memorístico, desprovisto de aprendizaje significativo y autónomo, sin producción de conocimiento y adquisición de competencias (Chica, 2010).

Para Korthagen, Loughran, y Russell (2006), la praxis debe basarse en la experiencia reflexiva teórica de la práctica y en la experimentación de la teoría. Lo que significa que es preciso replantear los procesos que se implican en las actividades formativas. Es decir, que el formador de formadores maneje estrategias que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos a partir del estudio de particularidades que se presenten día a día en el ámbito educativo.

El presente estudio, pretende revisar teóricamente la evolución de las estrategias metodológicas en el aula y, particularmente, discutir sobre los aportes del método de casos como instrumento de enseñanza.

### **Método**

Se trata de una investigación documental, ubicada en el paradigma interpretativo. El apoyo metodológico consistió en hacer una selección y revisión de artículos científicos relacionados con la temática, ubicados principalmente en las revistas indexadas en Scielo, Dialnet, Redalyc, Scopus y Google Academic, entre otras bases de datos especializadas en educación, con un rango de fechas de búsqueda entre los años 2017-2021.

### **Las estrategias educativas**

De acuerdo con Rodríguez (2017), las prácticas pedagógicas deben ser perfeccionadas, buscando proporcionar el desarrollo de una serie de competencias inherentes al área contable y afines.

Para Nossa (1999), la mejora en la calidad de la enseñanza no depende únicamente de los cambios curriculares y estructurales de las universidades, sino que, principalmente son influenciados por la seriedad, dedicación y compromiso asumido por los profesores en la capacidad de formar buenos profesionales y no sólo de informarles sobre algunos contenidos.

Varios son los autores que a través del tiempo han hablado sobre la relevancia del conocimiento específico del área (competencias) sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también presentan las principales estrategias que se emplean con frecuencia (Carranza & Caldera, 2018; Gallardo & Reyes, 2010; Jiménez, García, López, & Saavedra, 2018; Morales & Pereida, 2017; Toledo, Cortinove, & Carvalho, 2017; Ulloa, Gutiérrez, Simancas, & Ayala, 2018).

Para Mazzioni (2013) y Leal y Borges (2016), el dominio exclusivo de las estrategias de enseñanza no es suficiente para hacer frente a todas las situaciones que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al observar los referentes descritos, es notable la deficiencia de criterios para el empleo de una estrategia en particular, en muchos casos, éstas se limitan al mero proceso de transferencia de conocimientos sin que cada una de las estrategias más empleadas suponga necesariamente que el alumno tiene la oportunidad o siquiera la capacidad de generar constructos útiles en la asimilación del contenido aprendido.

### **Teorías de aprendizaje**

El método educativo permite generar descubrimientos y contribuyen al desarrollo del procesos de enseñanza-aprendizaje, así, no son solo los aspectos técnicos los que se consideran primordiales en el estudio de la didáctica aplicada que se aplica en el aula, sino que igualmente importante son los dos individuos que intervienen en dicho proceso

(Alumno- Profesor), estos dos actores forman parte del quehacer pedagógico, en el cual, el aprendizaje por parte del alumno resulta del trabajo y el esfuerzo del profesor, este último a su vez, para transmitir de manera eficiente y efectiva sus conocimientos necesitan poseer una adecuada preparación, tanto del conocimiento a ser administrado como de las diferentes estrategias y técnicas requeridas para que esto ocurra.

De acuerdo con Ocaña (2013), las teorías de aprendizaje forman parte del direccionamiento de los profesores, en la cual, se elaboran técnicas y sistemas individuales y particulares, orientados a resolver problemas o para aclarar dudas, en este sentido, los docentes necesitan buscar teorías de aprendizaje en base a modelos de enseñanza con el fin de estimular a los alumnos a aprender.

En este sentido, el concepto de aprendizaje incluye varios significados y enfoques, en todo caso, siempre persiguen favorecer el incremento y maduración del alumno tras el proceso de aprendizaje, al permitirles explorar nuevos significados y estructuras cognitivas (*Ibíd.*).

Así, en la revisión de la literatura científica, se pueden encontrar cinco enfoques principales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, a saber: El conductismo, Las teorías constructivistas, La psicología cognitiva contemporánea, aprendizaje significativo, y las tendencias humanistas (Ocaña, 2013; Morales Y., 2018).

El creador del conductismo es John B. Watson, en ésta, se argumenta a favor de emplear técnicas experimentales con el fin de lograr observar la conducta del evaluado. Éste, es una compilación que surge del socialismo inglés, el funcionalismo estadounidense y las teorías evolutivas de Darwin (Morales Y., 2018).

No obstante, es el psicólogo y filósofo social Burrhus Frederic Skinner, heredero de la teoría generada por Watson, quien se posiciona como principal exponente. Ocaña (2013), en su libro, expone lo siguiente:

Las investigaciones sobre el comportamiento animal hicieron pensar que el aprendizaje era una respuesta que se producía ante un determinado estímulo. La repetición era la garantía para aprender y siempre se podía obtener más rendimiento si se suministraban los refuerzos oportunos. Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo-respuesta, era coherente con las concepciones epistemológicas empiristas-conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya habían defendido Bacon y Pearson en los siglos XVIII y finales del XIX, respectivamente (p.9).

En el enfoque conductista de Skinner, el educador únicamente debe generar un grupo de situaciones de reforzamiento que aseguren que el tema es aprendido por los alumnos, estos reforzamientos son particularmente positivos, evitando los relacionados con situaciones de castigo (Skinner, 1970). Según los defensores de esta perspectiva (conductismo), solo se requiere que se presente la información que se quiere transmitir para que los estudiantes la aprendan (Ocaña, 2013).

Por su parte, el enfoque constructivista, tiene como principal autor a Jean Piaget, éste esgrime que las actividades tanto físicas como mentales generadas o vividas por un sujeto, le van facilitando los insumos que requiere para construir el mismo su conocimiento sobre el fenómeno, situación o condición que estudie (Morales, 2018).

Piaget esbozó su teoría en la premisa que el conocimiento es en esencia un proceso interno dinámico, que ocurre tras la interacción directa del sujeto que aprende y el elemento aprendido; en este, la información generada por el elemento que es asimilada es interpretada mentalmente y

con esta información se construyen de manera progresiva modelos de razonamientos más complicados y coherentes (Ocaña, 2013).

Como base de esta teoría, se encuentra que la evolución del intelecto del estudiante es el punto de partida de la personalidad; es decir, que al desarrollar las estructuras internas cognitivas se sientan las bases morales y afectivas del individuo, a saber, la construcción de un conocimiento específico se da en base a las interacciones con el tema a aprender, y a partir de éstas, se generan de manera interna las estructuras mentales ligadas al constructo sobre el tema (Morales, 2018).

La otra teoría mencionada es la humanista, donde los principales exponentes son Carl Rogers, Hamachek, A. Maslow y Paolo Freire. Esta sostiene que el alumno debe ser tratado como ser humano, con sentimientos, emociones y que tenga objetivos para el futuro, no sólo con comportamiento y capacidad cognitiva, este enfoque defiende que la figura del profesor debe ser real, o sea, debe actuar con sinceridad creando una relación firme y segura, eso hace que el alumno esté seguro, de ese modo se supone que el discípulo será creativo y con suficiente autoconfianza (Ocaña, 2013; Morales Y. , 2018).

En otras palabras, se entiende bajo estos preceptos que las relaciones profesor-alumno son horizontales, donde el profesor no es la figura que representa la verdad absoluta, sino más bien una herramienta que proporciona a los estudiantes los instrumentos necesarios para que este sea capaz de convertir la información ofrecida en su propia realidad, este suministro de posibilidades didácticas por parte del educador es fundamentada en las capacidades individuales de asimilación de cada estudiante (Ocaña, 2013).

Según Ostermann y Cavalcanti (2011), uno de los últimos exponentes fuertes de

esta concepción es Paulo Freire, quien defendió que el alumno posee cierto bagaje de conocimiento que maneja el profesor sobre el tema de estudio, y este intercambio de experiencia transforma la realidad del primero y se refleja luego en su constructo de saberes.

Otra de las teorías es la propuesta por los llamados teóricos del procesamiento de la información (psicología cognitiva contemporánea), que tiene como exponentes a Jerome Bruner, David Ausubel, Robert Sternberg, y R. Glaser. Cada uno de estos autores promulgó diversos puntos de vista sobre los matices de esta concepción de enseñanza, sin embargo, cada uno de ellos aboga por la incorporación de los avances tecnológicos que se encuentran en creciente desarrollo desde finales de la segunda guerra mundial (Ocaña, 2013, p.17), como una forma óptima de asegurar que los futuros profesionales empleen dichos avances en pro del desarrollo humano.

Desde esta perspectiva el aprendizaje creativo que supone esta teoría, considera a los aspectos cognitivos asociados con el aprendizaje creativo, son quienes moldean la conducta del individuo; no obstante, para Ocaña (ibíd. p.18) son pocos los acuerdos sobre propuestas educativas puntuales que se han generado en la actualidad, como ejemplo, indica que las tendencias conceptuales más expandidas son los aportes de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento y el de Ausubel (aprendizaje significativo), pero que ambas inclusive no se propagaron en su concepción más pura. Así se tiene entonces que, como ramificación de la teoría cognitiva, se generó una vertiente conocida como la de aprendizaje significativo que evidentemente tiene como impulsor principal a David Ausubel, el cual considera que los conocimientos previos de los alumnos sobre un tema son de vital

importancia a la hora de generar estructuras cognitivas nuevas sobre ese tema, se esfuerza entonces en distinguir esta forma de enseñanza del método repetitivo y memorístico al designarlo como aprendizaje significativo (ibíd. p.19). Aunque fue en la década de los 60 cuando Ausubel por medio de su teoría de aprendizaje verbal significativo saltó a la palestra de las disertaciones sobre la forma de educar, no es hasta la década de los 90 cuando sus aportes adquieren verdadero auge (Ascencio, 2018).

En la Tabla 1 se muestra un resumen de las características que principalmente distinguen a los postulados de Ausubel. Se observa en la misma que bajo estas concepciones el aprendizaje se genera en la estructuración cognitiva de elementos de información previamente existente, que son complementados por parte del profesor.

**Enfoque cognitivo de Ausubel**

**Tabla 1**  
 Enfoque cognitivo de Ausubel

<b>Metáfora educativa</b>	Alumno	Procesador activo de la información
	Profesor	Es el organizador de la información y genera puentes epistemológicos, promueve habilidades del pensamiento y aprendizaje.
	Enseñanza	Estimula el conocimiento significativo y de estrategias o habilidades cognitivas.
	Aprendizaje	Está determinado por conocimientos o experiencias previas.

Fuente: Ascencio (2018, p.35), adaptado por los autores.

Si se analiza lo que resume la Tabla 1, se puede entender que el significado de algo, para alguien, es la consecuencia del aprendizaje significativo y éste hace alusión a la diferenciación del contenido estudiado a expresiones particulares y propias del mismo (Torres, 2003).

Ausubel plantea la existencia de tres tipos de aprendizaje significativo; uno de éstos, el representacional, es el más básico de estos tipos de aprendizaje, y es la base teórica conceptual de las otras dos formas. En el mismo, se asume que un objeto palabra o situación tiene un significado particular, y que pueden existir elementos aparte de esta que tengan el mismo significado, con lo cual se garantiza la asociación de elementos bajo un mismo constructo de conocimientos; así mismo, el otro tipo es el aprendizaje de conceptos, que partiendo de lo anterior, da un marco de definición a un elemento, lo que conlleva al tercer tipo de aprendizaje significativo que es el proposicional, en el cual se asocia un símbolo, generalmente en palabras y sonidos, con un elemento en particular. Así, por ejemplo, a un niño se le enseña que la palabra "gato", desconocida para él hasta el momento, a quien se la presentan por primera vez, y por tanto

resulta un elemento significativo para éste, se asocia con el animal particular que se le muestra, y por tanto, palabra (escrita y/o pronunciada), siempre es igual al elemento asociado (Ascencio, 2018).

**Procedimiento de enseñanza-aprendizaje**

Tal como lo exponen García y De la Cruz (2014), la didáctica es un conjunto de recursos técnicos y procedimentales usados en la transmisión de contenido entre profesores y alumnos de manera organizada y sistemática.

No obstante, si bien se busca bajo este concepto el ordenamiento de las ideas a

enseñar y los mecanismos por los cuales los conocimientos llegarán a sus receptores, el flujo de saberes no es necesariamente unidimensional y posee un alto nivel de retroalimentación para el educador. En este sentido, Medina y Salvador (2009) explican que la definición literal implica la bidireccionalidad de la transmisión de la información, incluso la ambivalencia de la connotación que puede asumirse a partir de este término; así, se puede asumir que ambas raíces (*Docere*: enseñar, y *Discere*: aprender) interactúan entre sí en el marco de las interacciones de los docentes y alumnos, así:

Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de *docere* es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co- aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz *discere*, que hace mención al que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio (García, & De la Cruz, 2014, p.6).

Según Da Costa, Pfeuti, y Casa (2014), la contextualización abstracta une a la práctica y a la teoría, haciendo que el alumno aplique sus conocimientos en la vida real, y que el método aplicado a las clases prácticas permite al alumno afrontar problemas, estimular el raciocinio y la imaginación, con el objeto de alcanzar soluciones.

El aprendizaje activo relaciona el conocimiento con la práctica, por medio de mecanismos que alientan al alumno a escribir y tomar nota de todo lo que fue expuesto en el aula. Asimismo, hace empleo de material visual y de las nuevas tecnologías, juegos, simulaciones de problemas y de otros tipos de estudios.

Dentro de los procesos didácticos dirigidos a los alumnos de las universidades

se encuentran la clase expositiva, el estudio de casos, discusiones grupales, entre otras. En todo caso, es el profesor quien determina cómo va a impartir los conocimientos y qué método va a emplear. En base a lo anterior, Luckesi (1994), citado por De Melo, Marques, Pereira y Dos Santos (2017), indica que se pueden emplear cuatro tipos de enfoques de aprendizaje asociadas a las características de los alumnos:

a) Súper esforzados. Son alumnos con autoconfianza, buenos estudiantes, muy ansiosos y que invierten mucho tiempo a sus estudios;

b) Orientados al éxito. Son buenos alumnos con autoconfianza y con bajos niveles de ansiedad; dedican a sus estudios un tiempo promedio;

c) Que evitan el fracaso. Son los estudiantes dudosos de sí mismos y sus capacidades, con un poco de dificultad para estudiar, ansiedad alta e invierten poco tiempo para el estudio del material suministrado; y

d) Estudiantes que aceptan el fracaso. Éstos poseen grandes dudas sobre su capacidad, carecen de grandes capacidades de comprensión, bajos niveles de ansiedad e invierten escaso tiempo en estudiar (p.4).

### **Estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje**

Según Mazzioni (2013), el término "estrategia", dentro del entorno educativo, hace alusión a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, con lo cual, se garantiza el mismo docente la identificación de las acciones requeridas para administrar su clase.

Luckesi (1994) argumenta al respecto, que para alcanzar los objetivos docentes, las estrategias de enseñanza deben estar unidas a los procedimientos educativos, éstos, tienden a ser seleccionadas, construidas y mediadas por las propuestas pedagógicas y metodológicas propias de las universidades, por lo cual, para que este proceso se cumpla satisfactoriamente, se

entiende que son varios los elementos que deben tenerse en cuenta debido a su nivel de influencia en los resultados de la trasmisión de saberes, algunos de estos son por ejemplo, las condiciones estructurales de las universidades, las condiciones de trabajo de los docentes, las condiciones sociales de los alumnos y los recursos disponibles utilizados para la administración de las clases.

Mazzioni (2013) aclara que los objetivos educativos que se pretenden alcanzar deben asumir determinadas consideraciones y enmarcarse en procedimientos de enseñanza puntuales, siempre enfocados en las capacidades de los estudiantes.

En la Tabla 2 se muestra una compilación de estrategias que pueden generalmente ser empleadas por los docentes en las aulas de clase universitarias. Esta recopilación proviene de un estudio realizado por León, Risco y Alarcón (2014), en el que se enfoca en las estrategias usadas por los estudiantes en las aulas de clases para cumplir satisfactoriamente con su responsabilidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, se tomaron como referencia aquellas que indirectamente se relacionan con estrategias asumidas por lo docentes.

Del trabajo de De Melo et al. (2017), se puede rescatar un resumen de los elementos estratégicos puntualmente empleados generalmente en las clases dentro de las universidades, estas estrategias, varían según las consideraciones de los docentes y entre carreras de estudio, siendo en algunos casos el uso de alguna estrategia en particular más oportuno que otra:

- Exposiciones en el aula por parte de los alumnos.
- Estudio de textos.
- Realización de tormentas creativas.
- Elaboración de mapas conceptuales.
- Estudios dirigidos.

- Lista de discusión por medios digitales.
- Soluciones de problemas prácticos.
- Generación de grupos de observación y verbalización. GO / GV (Dinámicas Grupales).
- Dramatizaciones.
- Seminarios.
- Estudios de casos.
- Jurados simulados.
- Simposios.
- Paneles de discusión.
- Foros.
- Taller (laboratorio o taller).
- Estudio de medios.
- Enseñanza con investigación.
- Debate en sala de clase.
- Enseñanza por proyectos.
- PBL (aprendizaje basado en problemas).
- Formulación de preguntas.
- Relato de experiencias.
- Clases de vídeo.
- Mesa redonda.
- Instrucción programada.
- Enseñanza con proyecto.
- Juegos / Simulaciones.
- Visitas técnicas y excursiones.
- Oficina, laboratorio y empresa-modelo.
- Estudio de texto.

Como se observa el listado anterior son muchas las estrategias que pueden emplear los docentes, por lo cual, deben ser estos los que seleccionen las más oportunas (Leal & Borges, 2016). Esto implica que los mismos asuman roles de verdaderos estrategas para acertar en el empleo de aquellas que aseguren el máximo aprovechamiento de la información suministrada.

En base a los anteriores planteamientos, es evidente que las universidades, dentro de la sociedad de la modernidad contemporánea, se encuentra con el gran reto de pasar de una enseñanza centrada en el docente a una orientación dirigida al estudiante. Este desafío demanda

Tabla 2  
 Macro estrategias docentes en el aula de clases

<b>Estrategias de ensayo (o de recirculación de la información)</b>	Se realizan repasos del contenido dado
	Resumen por medio de esquemas de los contenidos a estudiar.
	Dedicar tiempo a hacer énfasis en los contenidos más importantes.
<b>Estrategias de difusión de la información</b>	Realización de sinopsis de los contenidos tocar en clase.
	Relacionando los nuevos conocimientos con los ya adquiridos y/o situaciones cotidianas (Estudio de casos).
	Realizar notas escritas de los contenidos relevantes.
	Realiza y responde preguntas al impartir la clase.
	Generar preguntas que faciliten ahondar sobre un tema.
<b>Estrategias de organización</b>	Crea o solicita mapas conceptuales.
	Crea o solicita cuadros sinópticos.
	Crea o solicita mapas mentales.
	Crea o solicita cuadros comparativos.
<b>Estrategias meta cognitivas</b>	Propone metas de sobre el contenido impartido y la profundidad de este.
	Facilita a los estudiantes las opciones en cuanto a recursos requeridos para entender el tema de estudio.
<b>Estrategias de autorregulación</b>	Propicias que los estudiantes se generen preguntas sobre el tema de estudio.
	Propones la colegiatura* de las clases con otros profesionales expertos en el tema.

\*La colegiatura de una actividad en el aula relacionada con un tema en particular, hace referencia a la situación en la que otro profesional, que necesariamente no es el docente principal, pero si experto en el tema tratado, asuma parte del proceso de transmitir sus conocimientos de experto en el tema, estos casos, para nada implican la pérdida del control del docente sobre sus alumnos el desprestigio del mismo al conceder la oportunidad que un experto ahonde sobre un tema.

Fuente: León et al. (2014), adaptado por los autores.

implementar metodologías activas. Al respecto, Cruz y Sandi (2014) plantean que en la educación universitaria "los valores [...] deben enfocarse más al campo motivador y social, donde refuerce el [...] aprendizaje, superación, luchas sociales y pensamiento crítico" (p.9), promoverá el saber mediante la investigación, la innovación la formación de un talento humano altamente calificado.  
**Los estudios de casos como estrategia de enseñanza**

Venturelli (1997), en su discusión sobre los procesos educativos en la formación de profesionales con competencias en el mundo contemporáneo, recuerda la necesidad de romper con el enfoque de transmisión de

información, en la que los estudiantes asumen el papel de individuos pasivos, y que se preocupan sólo por recuperar la información aprendida solo cuando le es solicitada, en este orden de ideas. Goldfarb y Pereira (2004) recuerdan las palabras de Freire en la que expresa que la educación no puede ser únicamente una práctica de recopilación y almacenamiento de contenido, y por tanto, procesos como el de la problematización, ofrecen una opción para facilitar que el profesional formado ponga en práctica lo aprendido.

A saber, en el aprendizaje significativo, el estudiante interactúa con el conocimiento de manera activa, y es este mismo, el principal

actor del proceso de construcción del conocimiento (Cunha, 1996).

Bajo esta concepción, el aprendizaje parte de problemas o situaciones que intencionalmente generan dudas, desequilibrios o perturbaciones intelectuales. Desde este punto de vista constructivista del conocimiento, basado en la teoría del equilibrio de Piaget, se sitúa al profesor en el papel de generar el razonamiento del alumno, con lo cual se propician desequilibrios cognitivos (conflictos, problemas) en relación al objeto de conocimiento a fin de posibilitar interacciones activas con el conocimiento que al final, lleven al alumno a un aprendizaje significativo (Zuluaga, 2018).

Al respecto del uso actual de esta técnica, los pioneros en emplearla fueron los docentes de la Universidad de McMaster en Canadá a finales de los años 1960, expandiéndose a muchas escuelas de medicina en todo el mundo. Sin embargo, a pesar de ser esta universidad la precursora del empleo de la problematización es la Escuela de Medicina de Harvard, en 1984, la que propone por primera vez un programa de estudio formal en base a la misma (Goldfarb & Pereira, 2004).

Una derivación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que actualmente es muy empleada aunque sus orígenes también se remontan a muchos años atrás, es la metodología activa del estudio de casos (aprendizaje basado en casos) la misma, al emplearse en los procesos educativos, facilita la combinación de teoría y práctica, el perfeccionamiento de la reflexión crítica, mejoras en las capacidades y aptitudes para resolver situaciones hipotéticas basadas en la realidad (problemas) y el abordaje específico de los contextos a analizar (Llobet, Reguant, & Canet, 2015).

Sobre los estudios de casos, González (2011) indica que esta es una herramienta potente en la generación de conocimientos,

que al fundamentarse en situaciones reales genera una gran diferencia del método de exposición tradicional, ya que no se basa en transmitir las ideas de una fuente, sino que se centra en el intercambio de esas ideas entre alumnos y profesores, con lo cual no se busca una respuesta correcta, sino que a través del análisis del asunto planteado se construyan esquemas de decisión sobre la situación problema en base a los conocimientos y herramientas disponibles. Con esto todos los participantes logran una retroalimentación basada en la adquisición de conocimientos significativos.

Los casos empleados en estas técnicas de enseñanza solo proporcionan datos a los alumnos con los cuales se pueda reflexionar, analizar y discutir en equipo las salidas más viables y útiles posibles a la dificultad planteada para su estudio por estudiante; es decir, se entrena al estudiante para generar dichas soluciones y para afrontar situaciones similares en su futuro profesional; le induce a deliberar y a disentir sus conclusiones con las de otros, a admitir y expresar sus propias sugerencias. El llevar al alumno a la generación de opciones de solución, le permite desplegar habilidades creativas y la posibilidad de comparar lo aprendido con la realidad. En esto radica su gran valor como técnica y estrategia educativa (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2010).

Granados (2013) señala que existen tres tipos o modelos de estudio de casos diferenciados como estrategias didácticas. Los contrastes entre estos son dados por las diferencias en los objetivos metodológicos de su aplicación, a saber:

- **Modelos de análisis de casos:** en éste, se busca la comprensión de los procedimientos para la investigación y solución de problemas, además de los recursos, técnicas empleadas y resultados logrados por otros expertos, distintos y ajenos al grupo de estudio, para resolver el caso de estudio. En particular, este esquema de trabajo permite

la adopción de formas de resolución alternativas a las ya conocidas.

- **Modelos para la aplicación de principios y basamentos legales:** se orienta a la aplicación de lo descrito a casos concretos, de manera que los estudiantes puedan poner en práctica la escogencia e implementación de principios éticos y normativos acordes a las situaciones planteadas.

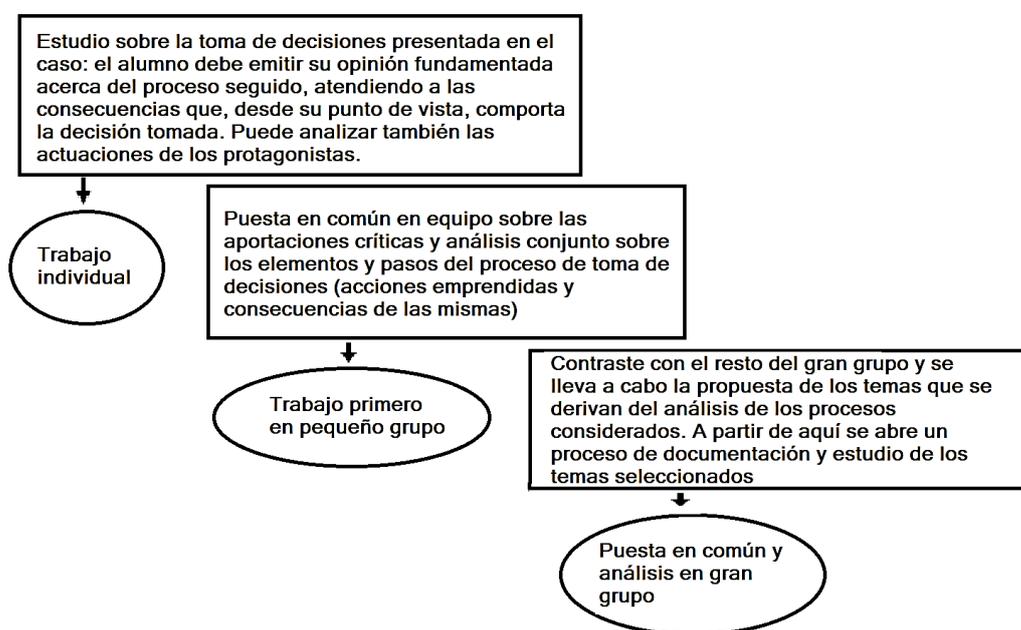
- **Entrenamiento en la resolución de contextos:** requiere que sean considerados ampliamente los aspectos teóricos asociados al tema y la implementación práctica de las teorías asociadas al tema de estudio. Así mismo, hace hincapié en la colaboración analítica de los participantes por que busca que se consideren y discutan ampliamente las observaciones de todo el grupo de trabajo, logrando así

generar una solución consensada en el equipo; en todo caso, no es necesario que en estos esquemas de trabajo exista una respuesta correcta específica y se espera que sean formuladas diferentes soluciones al tema planteado.

Dentro del último de los modelos presentados previamente, existen tres subgrupos más (Granados, 2013):

- Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas.
- Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones.
- Casos centrados en la simulación (pp.11-13).

En el primero de los subgrupos anteriores, se espera que los estudiantes, en el aula de clases, generen análisis y juicios en tono crítico acerca de las decisiones tomadas por los individuos que resolvieron el caso de estudio, éste posee tres fases que se muestran a continuación en la Figura 1. En el segundo subgrupo, se espera que los alumnos encuentren soluciones a la situación de estudio, una de las premisas



**Figura 1.** Desarrollo de los casos centrados en el análisis crítico de la toma de decisiones descritas.  
Fuente: Granados (2013, p.11).

más destacadas de este modo es que las decisiones asumidas sean prácticas y viables. En el último de los subgrupos, además de la generación de una solución, se espera que todos los estudiantes involucrados en el análisis contextualicen el mismo, es decir, se espera realicen representaciones del caso, donde ellos toman el papel de los individuos que en la vida real protagonizaron la situación de estudio.

### **Contraposiciones operativas en la implementación de los estudios de casos**

Los estudios de casos, como se observa en las referencias citadas, es una tendencia

relativamente nueva en las opciones pedagógicas de los profesores, si bien es cierto que ya se empleaba (aisladamente) en prestigiosas universidades como Harvard para el entrenamiento de sus futuros egresados, en derecho y luego en medicina, no es hasta mediado de los 60 cuando toma auge y comienza poco a poco a ganar terreno como una opción didáctica a considerar,

A pesar de esto, aun en la actualidad, son pocos los análisis que se logran encontrar sobre el método, así como las argumentaciones a favor y en contra del mismo como estrategia educativa.

Por su parte, en su trabajo también reconoce que existe una tendencia a considerar el empleo de este método didáctico como complicado y que su puesta en práctica es característica de profesionales familiarizados con la misma y en base a eso, argumenta que a pesar de la eficacia que considera tiene, se encuentra poco difundido y en ningún momento niega las competencias que debe poseer el docente para poder implementarla efectivamente.

Aportes didácticos como el de González (2011), recogen una sinopsis comparativa del empleo del método de casos en los procesos de enseñanza universitarios. En la Tabla 3 se muestra lo recabado por este docente al respecto.

Como se observa en esa tabla, las ventajas del empleo de la técnica descritas por el autor se mueven entre diversas causas interrelacionadas entre sí, como por ejemplo elementos técnicos y humanos.

Granados (2013) estima que la evaluación del empleo de esta estrategia en las aulas de bachillerato es un recurso que facilita el alcance de una gran variedad de objetivos del currículo de ese nivel académico, y que el mismo se encuentra acorde a los aspectos psicoevolutivos de los alumnos. Esta investigadora en su trabajo coincide con lo expuesto por la Dirección de

Investigación e Innovación Educativa (DIIE), del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y por González (2011) sobre que la poca difusión y empleo es causada por desconocimiento de la misma por parte de los docentes.

Así mismo, los responsable del DIIE, también exponen que además de lo anteriormente descrito, existen otras situaciones que podrían dificultar la implementación efectiva de esta herramienta didáctica, uno de estos casos, se corresponde al hecho de que debido a la posibilidad de inexistencia de respuestas correctas en casos que tengan varios finales posibles, podría generarse cierto nivel de disconformidad o frustración por parte de los alumnos, lo cual, dificultaría asimilar por parte de estos las experiencias significativas generadas.

Igualmente indican, en base a su experiencia, que debido a que no es un método tradicional de enseñanza, su implementación podría dificultar la explicación de avances a los padres o a la comunidad educativa, en cuanto a qué hacen o aprenden; además, las situaciones dentro del aula podrían salirse de control con grupos de trabajo numerosos. Así mismo, los estudiantes más jóvenes podrían tender a desviar su atención de las indicaciones y objetivos marcados con la implementación de la técnica, lo cual, generaría que en esas situaciones, se divague en las soluciones a las que deben llegar con la asignación, otro problema no menos importante detallado en el documento del DIIE, es la evaluación de los resultados, misma que podría dificultarse en la medida en la que el docente no este familiarizado o no posea las competencias adecuadas para el control e implementación de la estrategia.

**Disertación acerca del valor educativo de los métodos de casos como estrategia pedagógica**

Tabla 3

Ventajas y desventajas de los estudios de casos en la educación

Ventajas del Aprendizaje	Desventajas del Aprendizaje
Lleva la realidad al aula.	Los grupos son numerosos y por lo tanto se puede perder el control.
El/la estudiante puede vivir diversas situaciones a las que no podría tener acceso en varios años de trabajo.	Los/as estudiantes, sobre todo los más jóvenes, se pueden perder en la tarea y olvidar sus propósitos de aprendizaje.
Se pueden desarrollar habilidades como discriminar y ordenar la información que se le proporciona.	Diseñar una evaluación válida resulta complejo.
Puede servir para desarrollar una actitud pragmática, así como también para desarrollar la imaginación anclándola con la realidad.	El tiempo de discusión del caso debe ser administrado adecuadamente, de lo contrario se puede perder la atención del grupo.
Permite a los/as estudiantes descubrir y desarrollar su propio sistema de entender y manejar la resolución de problemas.	El caso debe versar sobre una temática que incluya a la mayor parte del grupo, de otro modo algunos alumnos pueden perder interés.
Apoya el desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo.	Los alumnos pueden percibir poca relación del caso con los contenidos de aprendizaje del curso.
Obliga al profesor y al/la estudiante a no quedarse en la superficie de los problemas, sino a profundizar.	Se puede perder el orden cuando los alumnos se identifican y apasionan con una posición en torno al caso.
	Puede desmotivar a los estudiantes brillantes, en algunos casos, cuando ellos piensan que deben hacer su trabajo y además el del equipo.

Fuente: González (2011), adaptado por los autores.

Por lo antes expuesto, es evidente el valioso complemento de las clases teóricas que representa el empleo del método de casos como estrategia educativa, las estructuras rígidas que se corresponden con las clases teóricas transmiten la información referente a un contenido académico, así como conocimiento, conceptos sobre el mismo, sin embargo, el alumno desempeña un papel pasivo y tiene dificultades para vincular la teoría con la práctica.

Las clases teóricas o magistrales no pueden generar experiencia, y en ocasiones, podrían encontrarse situaciones en las que el estudiante pierde mucha motivación debido a no ver de inmediato a dónde lleva la instrucción impartida. En este caso, es de suponer que son escasas las situaciones

efectivas de cumplimiento de metas educativas, como por ejemplo, la generación de capacidades de análisis, síntesis, juicio y actitud.

Por su parte, el método de caso permite a los estudiantes obtener experiencia indirectamente de problemas concretos y desarrollar habilidades de nivel superior; también aumenta su motivación para aprender.

Con respecto a la transmisión de experiencia, nadie puede transmitir su experiencia a otros: la sabiduría no puede ser contada (De Vries, 2017); sin embargo, la mayoría de nuestras concepciones provienen de la experiencia de otros. A través del método del estudio de casos, los estudiantes participan activamente en un

proceso que está cerca de la experiencia real, lo que resulta en una gran cooperación en el proceso de aprendizaje.

En el proceso en el cual nos formamos como profesionales, para muchos es familiar el descubrirse aprendiendo a buscar recuerdos que nos sirvan de base para tomar decisiones, es decir, buscar internamente información, sin embargo, en ocasiones, nos toca aprender a buscar información en diversas fuentes externas; aprendemos cómo buscar, cómo seleccionar información y aprendemos de otras personas.

Con el método de estudio de casos es posible, de una manera más práctica, la integración de conocimientos. Debido a esta estrategia, es posible que las situaciones estudiadas, sirvan como base a desempeños laborales más eficientes, esto, gracias a que el análisis previo de diversas situaciones propias de los puestos de trabajo realizados en las aulas de clases, permite integrar la teoría de los libros, con las opciones más eficaces de resolución de problemas bajo contextos prácticamente reales, la experiencia adquirida por esta vía se hace propia y puede de esta manera emplearse más efectivamente en el campo laboral.

Así como el método de estudio de casos facilita la adquisición de experiencias, también es evidente que propicia el desarrollo de una serie de habilidades, entre éstas, la capacidad de comunicación del individuo, la de defender posiciones particulares frente a un grupo, la de tomar decisiones y confiar en éstas, la de resolver problemas (desarrollo de habilidades analíticas, de síntesis y de juicio), y habilidades interpersonales (trabajo en grupo).

Por su parte, la dilución de las rutinas en el aula genera igualmente un incremento en los niveles de motivación particular, los estudiantes ven la posible relación entre la teoría y la práctica y saben que les

beneficiará cuando ingresen al mercado laboral. Es más fácil para ellos "absorber" la información, porque ésta se encuentra relacionada con una situación de la vida real, a diferencia de meras lecturas separadas de la realidad. Además, los estudiantes estarán más dispuestos a proponer soluciones que no asumen la responsabilidad y que las soluciones propuestas realmente no los involucran.

A pesar de las observaciones anteriores, también existen varias consideraciones críticas que realizar sobre esta técnica. Al respecto, existen ciertas limitaciones, una de éstas, es que a pesar de que cada caso esté, desde un sentido estricto, relacionado con una posible situación cotidiana, ésta podría no ser tan equivalente, dependería de los contextos regionales donde ocurrió el caso real, que se pueda llegar a una solución o a otra, es decir, no sería lo mismo, afrontar situaciones, por ejemplo, legales, si el caso original se dio en un determinado país, con legislaciones y costumbres distintas a las del lugar donde sea tomada la situación como ejemplo para la realización de esta técnica.

A menudo, los casos fuera de contexto se limitan a un tipo de problema en particular, que probablemente posea perspectivas incompletas; esto puede afectar la comprensión del problema de estudio.

Por su parte, desde el punto de vista del cumplimiento de objetivos académicos, no se tiene la certeza de que la implementación de esta técnica logre garantizar que todas las pautas docentes sobre contenido sean alcanzadas, en una clase tradicional, el educador puede esquemáticamente planificarse para tocar todos y cada uno de los puntos de interés sobre el tema de estudio. Además, identificar el problema y encontrar soluciones lleva más tiempo que simplemente tomar notas dictadas.

Además, este método requiere una buena preparación por parte de los docentes y los

estudiantes. Como cualquier otra técnica activa, el valor formativo de esta estrategia didáctica es bajo al principio, pero debe aumentar a medida que los actores se familiaricen con la actividad, no es posible pretender que en la primera sesión donde se emplea esta técnica fluya todo perfectamente, esto, solo se logra al igual que con otros métodos de novedosa implementación, cuando se ha implementado en varias ocasiones.

Una de las revisiones críticas más relevantes sobre el método de estudio de casos la realizó Beckman (1972). En su estudio, recopiló y comparó resultados de la evaluación de esta técnica agrupándolos en cinco aspectos: la asimilación de la información; la retención de la información; el efecto sobre las actitudes y el comportamiento; las capacidades de análisis, síntesis, integración de información y las preferencias de los estudiantes por el método (p.492). Todas las comparaciones las realizó entre el método de casos y el de las clases magistrales tradicionales.

En todo caso, un dato relevante de su investigación es que observó que los estudiantes evaluados mostraron preferencias por esta metodología de casos lo cual facilitó que fueran incorporados como método de rutina en las aulas para entonces.

Ya desde principios de esta década, al menos 20 años después de la revisión de Beckman, autores como Ostiguy (2012), validan lo aportado por Beckman (1972), porque también encontró que el estudio de caso es una estrategia educativa útil y significativa, ya que permite a los docentes trabajar en el desarrollo del conocimiento la capacidad de generarlos y el *know-how* (saber cómo, o capacidad de adoptar comportamientos) (p.11).

Un aspecto a resaltar en este punto es la falta actual de consenso en cuanto a la definición de la técnica. En muchos casos los

autores que hablan sobre el tema emplean de manera individual la designación de "caso", "estudios de casos", "método de estudios de casos", "método de caso" o "enseñanza por medio de casos". Esta falta de consenso encontrada en la literatura científica hace dificultoso el recabar información al respecto, e implica la inversión de mayor cantidad de tiempo para poder recabar suficientes trabajos de importancia relevante para el análisis, sin embargo, es un aspecto que no se puede despreciar en la comprensión del alcance actual del método, esto podría significar que a pesar de que relativamente no es nuevo, todavía se encuentra en proceso de enraizarse en las ciencias de la pedagogía.

La estrategia pedagógica del estudio de caso es, por lo tanto, evidentemente un método activo con un enfoque socio constructivista de la educación, sin embargo, no es la única, como se mencionó en los acápites anteriores, también está la estrategia de aprendizaje basado en problemas.

Asimismo, esta herramienta pedagógica, se articula en torno a tres actores (el educador, el estudiante y el grupo de estudio). Las interacciones que tienen lugar entre estos diferentes actores favorecerían varias dimensiones que rodean el aprendizaje y que supondrían una ventaja por sobre los procesos tradicionales, al respecto, particularmente en la década de los 50, fueron varios los investigadores que de manera particular emitieron observaciones sobre la metodología de casos, cuyos resultados luego fueron recopilados por Beckman (1972).

### Conclusiones

A lo largo de la presente revisión, se observaron evidencias de las ventajas que el método de estudio de casos como herramienta pedagógica en el aula al generar aportes significativos a los

estudiantes si se le compara con el procedimiento tradicional educativo. Sus buenos resultados, e incluso la preferencia de éste por parte de los alumnos, no se observa solo en las aulas universitarias, sino que en las oportunidades donde se ha puesto en práctica dentro de los niveles de educación secundaria, también ha captado el interés de los estudiantes, por lo que, es evidente que si su implementación se institucionaliza a nivel de la formación de formadores, estos nuevos docentes, además de haber aprendido de la herramienta, pondrán en práctica con sus futuros alumnos lo aprendido, que a fin de cuentas es uno de los objetivos de esta estrategia.

Dada la existencia de evidencias documentales sobre la preferencia del alumnado por métodos distintos a los adoptados en las prácticas educativas tradicionales (clases magistrales particularmente), que se caracterizan por la reproducción mecánica del conocimiento académico, este método debería ser promovido con más ahínco, debido a que podrían reportarse incrementos no solo en la consecución de objetivos académicos, sino que también de calidad del egresado.

A la luz de estos hallazgos, es posible concluir que el estudio de casos y, más ampliamente, el método de estudio de casos tiene un importante valor educativo y es superior a los métodos tradicionales. Esto no

implica que la metodología tradicional deba ser desechada por completo, al contrario, exponen la posibilidad de complementar al método tradicional, como se mencionó en las secciones previas, el método de casos tiene puntos débiles, que son fuertes en la metodología tradicional, con la cual, la integración armónica de ambos podría generar muy buenos resultados. Es decir, mientras las clases tradicionales inducen al estudiante a mantener una posición pasiva sobre la recepción de conocimientos, el estudio de casos le permitiría buscar indirectamente la experiencia de problemas concretos.

Según lo recogido en este trabajo de revisión, el valor pedagógico del estudio de caso sería demostrado por los argumentos anteriormente presentados, así, a pesar de la importante inversión que implica la preparación de los docentes, se justifica emplearlo más a menudo, especialmente en la educación superior.

En este sentido, no es descabellado plantear a nivel universitario formalmente la consideración de incluir en las mayas curriculares de las carreras de educación la incorporación de más contenido formativo referente a esta herramienta pedagógica.

Todo el enfoque a seguir para la implementación de esta técnica requiere una comprensión profunda y conocimiento de la estrategia correspondiente.

### Referencias

- Argoti, J. (2010). Modelos de aprendizaje y TIC en la escuela. UNIMAR, 28(3), 79-88.  
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/195>
- Asamblea Nacional de Ecuador, (2010). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Registro Oficial Suplemento 298. Quito: Asamblea Nacional de Ecuador.
- Ascencio, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. Tendencias Pedagógicas, 31, 31-46.  
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Beckman, D. (1972). Evaluating the Case Method. The Educational Forum, 36(4), 489-497.  
<https://doi.org/10.1080/00131727209339017>
- Carranza, M., & Caldera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. REICE, 16(1), 73-88.  
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. Reflexiones Teológicas. (6), 167-195.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3709190.pdf>
- Cruz, S., & Sandí, J. (2014). Importancia de la educación superior en el desarrollo profesional para la población estudiantil. III Congreso Internacional de Educación Superior (CIESUP), Costa Rica. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46200>
- Cunha, M. (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. Cadernos de Pesquisa. (97), 31-46. <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/802>
- Da Costa, S.; Pfeuti, M., & Casa, S. (2014). As Estratégias de Ensino-Aprendizagem Utilizadas Pelos Docentes e sua Relação com o Envolvimento dos Alunos. RECFin, 2(1), 59-74.  
<https://doi.org/10.18405/recfin20140104>
- Da Silva, F. (2012). Universidade e compromisso social: a prática da Universidade Federal de Santa Catarina no núcleo de estudos da terceira idade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103497/318074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Melo, A., Marques, R., Pereira, J., & Dos Santos, G. (2017). Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis da universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho: percepção dos graduandos. XVII Colóquio Internacional de gestão Universitária. Universidad Nacional de Mar de Plata, Mar de Plata, Argentina.  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181091>

- De Vries, M. (2017, 22 de Junio). Why Wisdom Can't Be Taught. [web log post].  
<https://knowledge.insead.edu/blog/insead-blog/why-wisdom-cant-be-taught-6456>
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. (2010). El estudio de casos como técnica didáctica. En Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.  
[http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/casos/casos.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf)
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*. (32), 78-108.  
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- García, I., & De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *EDUMECENTRO*, 6(3), 162-175.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2077-28742014000300012&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742014000300012&lng=es&nrm=iso)
- Goldfarb, E., & Pereira, M. (2004). Discovery-based teaching and learning strategies in health: problematization and problem-based learning. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(3), 780-788.  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000300015&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000300015&script=sci_abstract)
- González, P. (2011). Aprendizaje Basado en Estudio de Casos. Colombia: Universidad Nacional Abierta y Distancia.  
[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/leccin\\_60\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_estudio\\_de\\_casos.html](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/leccin_60_aprendizaje_basado_en_estudio_de_casos.html)
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.  
<https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- Granados, A. (2013). El método del caso aplicado a la docencia. (Tesis de maestría). Universidad de Almería, España. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/2024>
- Jiménez, L., García, A., López, J., & Saavedra, F. (2018). Evaluación de estrategias de aprendizaje mediante la escala ACRA abreviada para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.03.001>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.  
<https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Developing-fundamental-principles-for-teacher-education-programs-and-practices.pdf>
- Larrea, O. (2009). Sistema de educación superior del Ecuador. Ecuador: INT Superior Nelson Torres. <https://www.intsuperior.edu.ec/images/documentos/modelo.pdf>

- Leal, E., & Borges, M. (2016). Teaching strategies applied in the area of managerial accounting: a study with students of the course of accounting. *Revista Ambiente Contábil*, 8(2), 1-18.
- León, A., Risco, E., & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(4), 123-144. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60432737006.pdf>
- Llobet, J., Reguant, M., & Canet, O. (2015). Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (196), 163-170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.029>
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da Educação (Vol. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *ReAT*, 2(1), 93-109. <http://dx.doi.org/10.15210/reat.v2i1.1426>
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General (Segunda ed.)*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 145-507. <https://doi.org/10.35362/rie1901057>
- Morales, R. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE*, 8(16), 1-24. <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Morales, R., & Pereida, M. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. *Campus Virtuales*, 6(1), 67-75. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/188>
- Morales, Y. (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html>
- Murrieta, R. (2015). El modelo centrado en el aprendizaje y su implicación en la formación de docentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10), 1-22. <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/860>
- Nossa, V. (1999). Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. *FIPECAFI*, (21), 1-20. <https://www.scielo.br/pdf/cest/n21/n21a05.pdf>
- Ocaña, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. (2011). Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf.
- Ostiguy, J. (2012). L'étude de cas pour développer le jugement. 32e colloque de l'AQPC (págs. 1-21). Québec: Gatineau.
- Rodríguez, M. (2017). Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente: un avance hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y el reconocimiento de la profesión docente. *Revista Perspectiva*, (23). <http://saberescientes.uchile.cl/publicaciones/138994/revista-perspectiva-numero-23>
- Skinner, B. F. (1970). Tecnología de la Enseñanza. (J. García, Trad.) Barcelona: Labor.
- Toledo, E., Cortinove, L., & Carvalho, D. (2017). Teaching and learning strategies used in history, philosophy and pedagogy courses: concepts of students and teachers. *Revista Contrapontos*, 17(3), 590-616.
- Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- Ulloa, H., Gutiérrez, M., Simancas, I., & Ayala, I. (2018). La motivación a los estudiantes por el profesor ¿se aprende mejor? *EDUCATECONCIENCIA*, 17(18), 122-130. <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/114>
- Venturelli, J. (1997). Educación Médica Nuevos Enfoques, Metas y Métodos (Serie PALTEX Salud y Sociedad 2000 Nº 5 ed.). Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Vieira, M., & García, A. (2016). Compromiso social da universidade no Brasil: um panorama histórico. XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU. Arequipa, Perú. [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171046/OK%20-%20103\\_00499.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171046/OK%20-%20103_00499.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Zabalza, M., & Zabalza, M. (2013). A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. *RELADEI*, 1(2), 47-69. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4667>
- Zuluaga, J. (2018). El punto de vista de Piaget. Una fundamentación a nuestro quehacer pedagógico. *ÁNFORA*, 2(4), 101-107. <https://doi.org/10.30854/anf.v2.n4.1994.479>
- Zurita, R. (1998). Crisis de identidad y de misión de la universidad, la formación profesional. En CINDA (Ed.), *Gestión de la docencia e internacionalización en las universidades chilenas* (p. 203). Santiago de Chile: CINDA. <https://www.cinda.cl/download/libros/Gesti%C3%B3n%20de%20la%20Docencia%20e%20Internacionalizaci%C3%B3n%20en%20Universidades%20Chilenas.pdf>