SAP Proceedings in Interdisciplinary Insights and Innovations. 2025; 3: 449.
DOI: 10.56294/piii2025449

Categoría: X Iberoamerican Meeting on Innovation, Research and Good Educational Practices (UNAM)

ORIGINAL

The use of learning cases in educator training

El uso de casos de aprendizaje en la formación de educadores

Carlos Arturo Alatriste Montiel[1] ✉, Mónica Vargas Grande[2] ✉

[1] Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
[2] Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Citar como: Alatriste Montiel, C. A., & Vargas Grande, M. (2025). The use of learning cases in the training of educators. *SAP Proceedings in Interdisciplinary Insights and Innovations. 2025;3:449*. https://doi.org/10.56294/piii2025449.

Recibido: 12-10-2024 **Revisado:** 06-11-2024 **Aceptado:** 04-01-2024 **Publicado:** 05-01-2025

Editor: Emanuel Maldonado

ABSTRACT

Recently, UNESCO (2022) has called for reimagining our futures together and building a new social contract for education that will, on the one hand, enable us to overcome the disruptions that threaten not only the future of work and democracy, but also the planet itself, and, on the other hand, build an equitable future. The social transformation that is required involves transforming education, maintaining what works, abandoning strategies that are no longer relevant, and moving towards innovation. This shift involves redefining roles, recovering humanism and its confidence in people's potential, and promoting collaborative and supportive teaching methods, dialogue, and participation. In this regard, we report on the use of a learning case in the course Design and Financing of Educational Programs and Projects, taken by fifth-semester students in the Educational Projects program at a public state university. The results confirm that this continues to be a valid learning-teaching method with potential for comprehensive and integrative training that promotes participation, dialogue, and links with other disciplines and sectors of society.

RESUMEN

En fechas recientes, la UNESCO (2022) ha hecho un llamamiento a reimaginar juntos nuestros futuros y construir un nuevo contrato social para la educación que permita, por un lado, sortear las perturbaciones que ponen en riesgo no sólo el futuro laboral y de la democracia, sino al planeta mismo y, por otro lado, construir un futuro equitativo. La transformación social que se requiere pasa por la transformación de la educación, manteniendo lo que funciona, abandonando estrategias que han dejado de ser pertinentes, avanzando hacia la innovación. Este giro implica la redefinición de roles, la recuperación del humanismo y su confianza en el potencial de las personas, el fomento de pedagogías colaborativas y solidarias, el diálogo y la participación. En este sentido, se reporta el uso de un caso de aprendizaje en la asignatura Diseño y financiamiento de Programas y Proyectos Educativos que cursan los estudiantes de 5º semestre de la licenciatura en Proyectos educativos en una universidad

© Autor(es); 2024. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia *Creative Commons* (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio siempre que la obra original sea correctamente citada.

pública estatal. Los resultados permiten afirmar que sigue siendo un método de aprendizaje-enseñanza vigente, con potencial para la formación integral e integradora, que favorece la participación, el diálogo y la vinculación con otras disciplinas y sectores de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

En el informe Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2022), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura hace un llamado a transformar la educación, manteniendo lo que funciona, abandonando estrategias que han dejado de ser pertinentes y avanzando hacia la innovación. Se habla de la recuperación del humanismo como base del quehacer de las instituciones y la redefinición de roles en los procesos de aprendizaje y enseñanza, repensando el triángulo pedagógico (estudiantes-docentes-conocimientos) en un mundo más amplio; esto, a su vez, exige la puesta en marcha de metodologías y estrategias que fomenten la cooperación y la solidaridad en encuentros pedagógicos transformadores donde el aprendizaje activo se presenta como un vehículo "para desarrollar conocimientos tanto conceptuales como procedimentales, así como la necesidad de comprometerse cognitiva y emocionalmente para cultivar el saber, la capacidad de traducir el conocimiento en acción y la disposición para actuar" (p. 52).

En el elenco de métodos para el aprendizaje activo, el estudio de casos, cuyos orígenes en la enseñanza se remontan al siglo XIX, se presenta como una metodología vigente para la formación integral de futuros profesionistas en diferentes áreas del conocimiento al favorecer la participación, el diálogo y la vinculación, puesto que uno de los puntos fuertes de este método es, precisamente, el papel que desempeñan las relaciones humanas (Ramírez Sánchez, Rivas Trujillo y Cardona Lodoño, 2019). Históricamente se han utilizado casos en carreras las carreras de Derecho, Medicina y Negocios, sin embargo, como se muestra en este trabajo, tiene el potencial para ser aplicado, con resultados positivos, en otras áreas como la formación de educadores, demostrando cómo esta buena práctica docente puede contribuir no sólo a la construcción de aprendizajes, sino también al desarrollo de habilidades para la cooperación y la vinculación, y por supuesto, a la resolución de problemas.

Hablar de buenas prácticas en la docencia es reconocer que esas acciones representan "relaciones óptimas e interacciones que logra el docente con los diferentes elementos que intervienen en su ejercicio, relaciones en permanente cambio y que influyen y son influidas por la experiencia docente, sus saberes pedagógicos y sus conocimientos pedagógicos" (Castillo, 2018, s.p.), esto es: la relación con sus estudiantes, por supuesto, pero también con otros docentes, así como con el currículo a través del desarrollo de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en referencia a la planificación, organización y evaluación del proceso; la utilización de recursos didácticos como el uso de las TIC (aunque no todos los usan); y la implementación de metodologías activas que motiven al alumnado hacia la tarea

https://doi.org/10.56294/piii2025449

y ayuden a desarrollar un aprendizaje significativo (González Castellano, Berrios Aguayo, Runte Geidel y Muñoz Galiano, 2023, p. 114).

La sistematización de buenas prácticas, de acuerdo con Zabalza (2012), supone así "un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia" (p. 18), de un enfoque deductivo, es decir, el "deber ser" del docente, a uno más inductivo en donde se da por bueno aquello que funciona para lo que fue diseñado y que es valorado, precisamente por eso. En este sentido, el autor señala que "ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas. Más bien, dentro de la multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son merecedoras de la consideración de buenas prácticas" (p. 19).

Pero para que puedan ser consideradas como buenas prácticas esas acciones han de están documentadas o transformadas en evidencias para demostrar el proceso y resultado de un proceso de aprendizaje en el escenario real del docente, quien a través de esta sistematización puede demostrar cierto grado de desempeño en las competencias docentes.

Siguiendo estas consideraciones, en este reporte analítico se documenta, sistematiza y revisa el uso de un caso en la asignatura Administración de recursos humanos que cursan los estudiantes de la licenciatura en Procesos educativos, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que cursan en el 5º semestre. En primera instancia, se presenta una síntesis sobre la teoría de casos de aprendizaje, distinguiéndolo de los estudios de casos clínicos, casuística jurídica o casos ejemplares muy comunes en libros de administración y negocios (que sin duda también tienen un potencial educativo). En un segundo momento se presenta la metodología de uso en el aula caracterizada por el ciclo corto y ciclo largo de preparación. En un tercer momento, se relata el uso de la metodología añadiendo, a continuación, una breve analítica sobre los resultados de la implementación en el aula, así como recomendaciones y adecuaciones para mejorar su incorporación en ciencias sociales y humanidades.

CASOS DE APRENDIZAJE

Aunque sus orígenes se pueden remontar al método socrático, con el uso de la mayéutica, es decir, la pregunta insistente para llegar a una conclusión sobre algún tema, y más tarde en estrategias como la anécdota, el ejemplo o el ejemplo práctico que ya han sido utilizados en la enseñanza desde hace siglos (Bertoni Flores, 2019), como metodología los casos tienen sus orígenes a finales del siglo XIX en la carrera de Derecho de la Universidad de Harvard, cuando el profesor Christopher Columbus Langdell decidió utilizar casos reales, en lugar de libros de texto (Fischer García, 2019), para que los estudiantes buscaran soluciones y asumieran posturas de acuerdo con los conocimientos previamente adquiridos, con lo que se buscaba la comprensión de conceptos legales. Más tarde, este método de enseñanza se formalizó con el

nombre de “Case System” que se aplicaría también en la Escuela de Negocios y, años más tarde, en la Escuela de Medicina de la misma institución.

A México esta metodología se introdujo por primera vez en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), a través del Centro Internacional de Casos (CIC) en 2004. Más adelante, junto con instituciones de otros países se conformaron la Asociación Norteamericana de Investigación de Casos (NACRA) y la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) que organizan actividades en torno a su desarrollo y uso.

De qué hablamos cuando hablamos de casos de aprendizaje

De manera general, los casos de aprendizaje son narraciones que tienen una intención educativa, se realizan a partir de historias auténticas (preferentemente reales) que describen una situación problemática, por lo que “pueden ser utilizados en diversas disciplinas para construir y movilizar conocimiento[s] a partir de una situación compleja en la que un personaje debe realizar un análisis y tomar una decisión” (Barradas Guevara, 2019, p. 11). A diferencia de otros relatos en textos educativos en los que se exponen situaciones problemáticas, los casos tan sólo ofrecen un escenario desde el cual quien los lea pueda identificar las problemáticas y proponer alternativas razonables para resolverlas a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

Dicho relato ha de contener la descripción de datos antropológicos, científicos, históricos, psicológicos, sociológicos y técnicos del contexto en el que se desarrolla la situación/problema que han de ayudar a contar con un panorama para el análisis y posterior resolución del caso. Dos aspectos a considerar cuando se redacta un caso es que: 1) no hay una solución única y 2) el caso de aprendizaje es una herramienta de trabajo (Bertoni Flores, 2019), de manera que “un caso sin un problema significativo no tiene valor educativo” (Barradas Guevara, 2019, p. 18).

De manera general, un caso de aprendizaje, es decir, la herramienta de trabajo para el método de casos debe contener los siguientes elementos (Bertoni Flores, 2019 y Fischer García, 2019):

- Un título claro y creativo.
- Un párrafo introductorio o de apertura que muestre el panorama general del caso.
- Datos generales y situación actual, para ofrecer un contexto más específico.
- Desarrollo en el que se provee información suficiente vinculándola con la disciplina de la que se trate. “Esta información muchas veces está complementada con tablas y anexos al final del caso” (Fischer García, 2019, p. 23).
- Párrafo de cierre en el que se retoma el dilema, pudiendo presentar con mayor precisión el problema a resolver a través de preguntas detonadoras.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

Entre los beneficios del uso de casos de aprendizaje en el aula se encuentran (Bertoni Flores, 2019):

- La posibilidad de desarrollar el análisis, la reflexión y la crítica.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- Evaluar distintos puntos de vista para la toma de decisiones.
- La posibilidad de identificar información relevante y trabajar temas a profundidad.
- Desarrollar la capacidad de argumentación para la propuesta de soluciones.
- Realizar ejercicios de inter, multi y transdisciplinariedad para la resolución de problemas.
- Desarrollar empatía y sensibilidad ante necesidad, ideas y propuestas entre pares.

Siguiendo a Louis A. Maufette-Leenders, James A. Erskine y Michiel R. Leenders (2005), Barradas Guevara (2019) destaca algunas habilidades que desarrollan los estudiantes al utilizar el método de casos, como:

- Comprensión lectora,
- Estimular la creatividad,
- Administración del tiempo y
- Tomar decisiones.

Es importante señalar que los casos de aprendizaje no son lo mismo que los casos de estudios, los casos clínicos la casuística jurídica o los casos ejemplo que suelen aparecer al final de los capítulos de manuales de administración. Aunque comparten la atención en particularidades, el caso de aprendizaje está abierto y las propuestas de atención válidas pueden ser múltiples. Asimismo, al utilizar esta metodología se debe hacer conscientes al estudiante de que "el resultado del aprendizaje depende directamente del nivel en el que se involucre. Además, el alumno debe contribuir al aprendizaje en el grupo, participando activamente, asumiendo riesgo, enseñando a otros y aprendiendo del profesor y sus compañeros" (Pindado, s.f., p. 1).

El uso de casos de aprendizaje en el aula

Como metodología, el uso de casos es un soporte al Aula invertida Prieto Martin y otros (2019), ya que "fomentan el estudio preparatorio y ello permite que participen con éxito en actividades de discusión […] durante el tiempo de clase. Esto contrasta con su papel habitual en la clase expositiva tradicional" (p. 55).

De manera general, en el aula los casos se pueden implementar para tres objetivos diferentes: 1) encontrar soluciones alternativas a un caso planteado, 2) encontrar respuestas objetivas, a partir de la deducción y el conocimiento de normas y reglamentos, y 3) analizar situaciones complejas, dinámicas y centradas en contextos específicos en las que no hay una sola respuesta válida, por lo que habrá que desarrollar argumentos para la resolución de los casos planteados.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

Siguiendo a Martínez y Musitu (1995), Ramírez Sánchez, Rivas Trujillo y Cardona Lodoño (2019) identifican tres modelos del estudio de casos como estrategia didáctica que responden a los objetivos antes planteados:

1. Modelo centrado en el análisis de casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas, en el que se ejercita la identificación, análisis y descripción de los puntos clave de una situación dada.
2. Modelo centrado en enseñar a aplicar principios y normas legales establecidas a casos particulares, en el que se busca el desarrollo del pensamiento deductivo (principalmente utilizado en carreras relacionadas con el Derecho).
3. Modelo centrado en el entrenamiento para la resolución de situaciones, donde se presentan casos de simulación en la que los participantes deben tomar parte activa y ofrecer soluciones que no han de representar la "respuesta correcta", por lo que el facilitador debe estar abierto a soluciones diversas.

De manera sintética, para aprender con casos se puede seguir un proceso de tres fases (Pindado, s.f.):

- Primera fase: preparación individual, en la que los alumnos se familiarizan y apropian del caso para poder comenzar a desarrollar propuestas de solución.
- Segunda fase: discusión en grupo de trabajo, en la que se desarrollan habilidades de comunicación, se incentiva el trabajo colaborativo y la generación de ideas.
- Tercera fase: discusión general, "en la que además de conseguir entender el caso y cómo proporcionar la solución al problema, el alumno practica como relacionarse con un grupo mayor de personas" (p. 3).

Asimismo, Fischer García (2019) y Pindado (s.f.) conceptualizan este proceso a partir de dos ciclos:

- Ciclo corto, en el que el objetivo es que el estudiante se haga una idea de lo que trata el caso, para lo cual, de manera individual, ha de leer el caso, formularse y contestar preguntas sobre el mismo, así como "valorar la dificultad y el tiempo requerido para la preparación individual" (Pindado, s.f., p. 3).
- Ciclo largo que, a su vez, se divide en dos partes: la lectura detallada del caso y al análisis y resolución del mismo (generar alternativas, determinar criterios para la toma de decisiones, valorar alternativas, seleccionar alternativa, y, finalmente, desarrollar un plan para su implementación).

Debido a que en la metodología de casos no se obtienen respuestas correctas o definitivas, evaluar el desempeño de los estudiantes resulta complejo, ya que se puede caer en la subjetividad. Ante esto, cabe recordar que "cada etapa del desarrollo individual es importante, desde la determinación del problema hasta el plan de acción, por lo que se debe desarrollar una rúbrica que evalúe cada etapa" (Fischer García, 2019, p. 36), de acuerdo con criterios previamente establecidos en función del objetivo de aprendizaje.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

A este respecto, un aspecto a considerar es que el método de casos puede ser útil para evaluar competencias (Ruiz Iglesias, 2009), ya que, a fin de cuentas, se trata de la demostración y movilización de conocimientos para la resolución de problemas.

EL CASO TRABAJADO

Para la asignatura Diseño y financiamiento de proyectos y programas educativos que cursan los estudiantes del 5º semestre de la licenciatura en Procesos Educativos, en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, se redactó exprofeso un caso de ficción con un alto grado de autenticidad, en cuya síntesis se indica que

Al concluir el seminario de metodología de la investigación, un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación de una universidad pública en el altiplano de México conversan sobre la posibilidad de hacer visible la generación de conocimiento sobre diversos tópicos educativos a través de una revista de difusión del pensamiento pedagógico. Tienen claro que no se trata de una publicación indizada; sino de un espacio para “hacer dedos” y compartir experiencias, hallazgos y reflexiones. Sería, sin duda, una revista electrónica. Lo que no está claro es cómo lograr que la inversión inicial se recupere y este canal de comunicación se torne autofinanciable (Alatriste Montiel, 2023).

A lo largo del relato se presenta a los personajes, así como sus inquietudes y algunos referentes contextuales que permiten a los estudiantes situar la toma de decisiones desde la perspectiva del decisor. Como apoyo se les compartió un par de presentaciones sobre el ciclo corto y el ciclo largo, respectivamente, una plantilla para un documento con la estructura del informe final y la rúbrica para evaluar el uso del caso.

Después del encuadre de la asignatura, el análisis de algunos conceptos básicos y algunos ejercicios relacionados con las finanzas personales, se presentó el caso con la expectativa de que detonara un proceso de aprendizaje con alta implicación por parte del estudiantado. Teniendo en cuenta la importancia de las pedagogías solidarias y cooperativas y el tamaño del grupo (32 estudiantes: 21 mujeres y 11 hombres) se decidió trabajar en seis equipos, asegurando que en cada uno de ellos hubiera, al menos, cinco miembros con igual número de funciones, a saber:

- Coordinación, responsable de asegurar la participación equitativa de los miembros.
- Secretaría, responsable del envío de avances y entrega del documento final en la plataforma.
- Gestoría de calidad, encargado de promover el mayor logro teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación.
- Dinamización, responsable de optimizar el tiempo.
- Documentación, responsable de generar evidencias y sistematizar la práctica educativa.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

Cabe señalar que un estudiante solicitó autorización para trabajar con un par de compañeros que no estaban inscritos en la materia. Uno de ellos, estudiante ruso de intercambio y otro de la Licenciatura en Filosofía. Sobra decir que para los colaboradores no estaba en juego la calificación. Les interesaba conocer la metodología y al profesor le interesaba respaldar la iniciativa del estudiante y observar las consecuencias de este "desborde" más allá de la planeación didáctica.

Para el ciclo corto o lectura individual e integración de los equipos se dedicó un día. De manera participativa se identificó el desafío y se propuso un plan de trabajo para el desarrollo del ciclo largo. Los estudiantes habían vivido la metodología de casos de aprendizaje en el tercer semestre como actividad integradora y en esa ocasión realizaron una propuesta técnica y una financiera. Teniendo en cuenta esa experiencia, se propuso desarrollar por un lado un plan de negocios (que incluyera la conformación de un equipo editorial, la conceptualización de la revista y el mapa del proceso editorial) y por otro lado la propuesta financiera (que abarcara el presupuesto evitando gastos ocultos y un plan de financiamiento). La consigna fue en todo momento que el proyecto no estuviera alojado en una institución, sino que fuera autofinanciable.

El trabajo con el caso duró un mes, comenzando el 19 de agosto y concluyendo el 18 de septiembre de 2024, lo que supuso dedicar, en horario de clase, 9 sesiones de 120 minutos, durante las cuales predominó el trabajo en equipo acompañado por el docente en el rol de asesor o coach, es decir, con una baja directividad. En estas sesiones se socializaban dudas que el profesor atendía ya resolviéndolas, ya dando pautas para continuar con la investigación y el diseño. También se socializaban hallazgos y recomendaciones. En la medida en que visualizaban la revista los estudiantes identificaban necesidades que atender y las maneras de hacerlo. Así, en el aula ocurrían diálogos del tipo: Vamos a necesitar un diseñador. Yo tengo un amigo que es diseñador y es freelancer, porque le ofrecían muy poco en una empresa y gana más por proyectos. Pero si contratamos colaboradores vamos a tener que darnos de alta en Hacienda. ¿Qué nos conviene, profe, ser personas físicas con actividad empresarial o personas morales? ¿Cuánto cobra un notario por constituir una empresa? ¿Cuánto gana de regalías un autor? Ya estuve investigando y las revistas sobre educación se venden entre $80.00 y $150.00. ¿Pero quién compra revistas actualmente? Y a partir de estas necesidades de información se fueron gestionando los contenidos curriculares y otros.

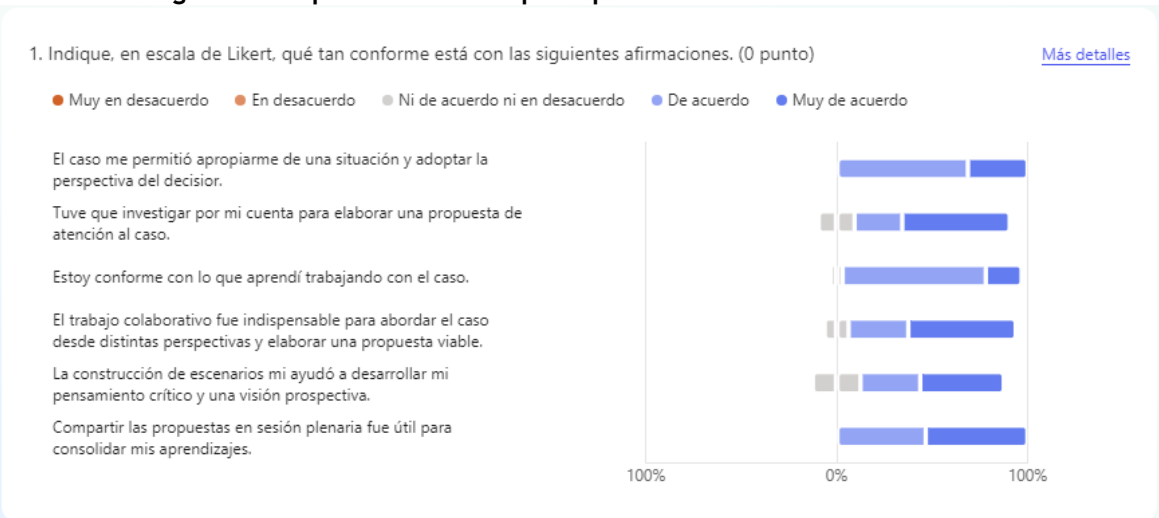
Después de entregar el informe, se dedicaron dos sesiones plenarias para que los equipos compartieran tanto el plan de negocios, como la propuesta de financiación.

LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Al finalizar el ejercicio, se invitó a los estudiantes a contestar de manera voluntaria un formulario con tres preguntas sobre su experiencia con esta metodología. De los 32 inscritos respondieron 16, que se

identifican en el estudio por el orden de contribución. De esta manera, se pudo constatar, en primer lugar, que en la práctica sucede lo que se dice en la literatura sobre el uso de casos de aprendizaje en el aula: Ningún estudiante declaró sentirse ajeno al caso, sin necesidad de investigar por su cuenta o encontrarse insatisfecho con el aprendizaje, sino que se involucraron y trabajaron en equipo (figura 1).

Figura 1: Respuestas sobre la percepción del uso de casos en el aula.



La primera pregunta de dicho formulario indaga sobre la identificación de la perspectiva del decisor, la necesidad de investigar, los conceptos movilizados, la colaboración, el pensamiento crítico y la consolidación del aprendizaje, lo que permite verificar los beneficios señalados por los autores sobre el uso de casos en el aula.

Las respuestas a la segunda pregunta, en relación con el uso de casos como experiencia, resaltaron la oportunidad de conocer y comprender los contenidos de la asignatura (estudiante 11, estudiante 12), así como su sentido práctico y la oportunidad de aplicar conocimientos durante el diseño (estudiante 1, estudiante 3, estudiante 11) a partir de una situación auténtica (estudiante 7).
Del mismo modo, el caso se ve como un reto o un desafío “por la cantidad de esfuerzo que se requiere” (estudiante 8) y porque “tuvimos que investigar muchos procesos que nos eran ajenos como dar de alta el ISSN o la diferencia entre persona física y moral, además de que nos dimos cuenta de que no contamos con los recursos para realizarlo” (estudiante 10). Y sin embargo “fue entretenido” (estudiante 13), ya que los estudiantes pueden “sumergirse” en “un proceso de análisis profundo” (estudiante 16) o “comenzar a inmersarme (sic.) en el área del financiamiento” (estudiante 3).

Adicionalmente, es de interés resaltar la respuesta del estudiante 4, para quien “este tipo de casos nos hacen investigar mucho; hablar entre los integrantes del equipo, los compañeros y el profesor”. Y lo es

https://doi.org/10.56294/piii2025449

no sólo porque confirma la invitación a investigar, sino porque el proceso de comunicación pone al estudiante en el centro: la comunicación se da primero en el equipo, luego con los demás compañeros y, finalmente, “con el profesor”.

Finalmente, el estudiante que solicitó realizar el caso con estudiantes ajenos al curso afirmó que “la experiencia resultó enriquecedora puesto que pude apreciar una situación desde diferentes perspectivas, e incluso desde una visión internacional, aportando en cada momento al resultado del problema en cuestión” además de que fue “más allá del aula” (estudiante 2).

RECOMENDACIONES Y ADECUACIONES PARA EL USO DE CASOS

A propósito de las adecuaciones propuestas por los estudiantes, al responder la tercera pregunta del formulario, se encuentran: 1) el abordaje interdisciplinar (estudiante 2), 2) tener una base teórica antes de adentrarse a la práctica (estudiante 10) e 3) implementar la propuesta (estudiante 11).
Luego de esta experiencia queda claro que el uso de casos debe fomentarse porque funciona. Es una buena práctica docente en la medida en que pone al centro al estudiante y en situación de analizar, discutir y decidir al interior de una comunidad de aprendizaje, por lo que conviene que la metodología se incorpore al modelo institucional.

En el mismo sentido, se debe impulsar la escritura de casos de aprendizaje cuyo centro de atención sea la Educación. Dado que no existen muchos casos en educación sería importante integrar equipos de docentes y estudiantes que recuperen experiencias reales para redactar casos de aprendizaje.

El docente a cargo del curso había compartido con el mismo grupo, un año antes, la asignatura de Administración de recursos humanos, en la que se utilizó un caso de aprendizaje para evaluar los aprendizajes al final del semestre. En esta ocasión el caso se utilizó en el segundo mes del semestre, después de una presentación general de los contenidos como pretexto para el aprendizaje. Una posible modificación al uso de casos es comenzar el curso con un caso detonador, trabajar el programa a partir de la detección de necesidades de información (qué sabe el estudiante que no sabe y necesita aprender) y concluir con otro caso para integrar los aprendizajes y evaluar el logro académico.

CONCLUSIONES

Se confirma que el uso de casos de aprendizaje sigue siendo una buena práctica docente que favorece el aprendizaje y la investigación, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como la colaboración y la vinculación con la sociedad. La consulta realizada a los estudiantes confirma las ventajas que la literatura sobre el uso de casos resalta y manifiesta la forma en que se apropian de esta metodología para su aprendizaje.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

El uso de casos de aprendizaje se ha popularizado en programas educativos en asignaturas del área económico-administrativa; existen instituciones como Harvard e ITESM, así como asociaciones como NACRA y ALAC con centros de casos que distribuyen su acervo con costo, esto revela un par de áreas de oportunidad: por un lado, la producción de casos en ciencias sociales y humanidades es muy limitada y requiere un impulso significativo y, por otro lado, la estrategia de escritura de casos de aprendizaje sobre educación podría vincularse al movimiento de educación abierta si se logra que los escritores compartan sus textos como Recursos Educativos Abiertos (REA).

REFERENCIAS

1. Alatriste Montiel, C.A. (2023). ¿Otra revista? ¿Para qué? [Caso de aprendizaje para uso exclusivo en la asignatura].
2. Barradas Guevara, M.G. (2019). Manual para la escritura de Casos. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
3. Bertoni Flores, M. (2019). Manual para la evaluación de casos. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
4. Castillo, A. (2018). Guía didáctica en Curso en línea: Documentación de Buenas Prácticas Docentes y Actividades de aprendizaje innovadoras. Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, BUAP.
5. Fischer García, A. (2019). Guía metodológica: El Método de Casos en el aula. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://www.formaciondocente.buap.mx/formaciondocente/index.php?option=com_content&view=article&id=729&catid=29&Itemid=531
6. González-Castellano, N., Berrios-Aguayo, B., Runte-Geidel, A. y Muñoz-Galiano, I. M. (2023). Buenas prácticas docentes y tutoriales en el ámbito universitario: la visión del docente. Estudios sobre Educación, 45, 97-121. https://doi.org/10.15581/004.45.005
7. Organización de las Naciones Unidas. (UNESCO, 2022), Reimaginar juntos nuestro futuro. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación.
8. Pindado, J. (s.f.). Guía para aprender con casos. IME Busines School. https://imeusal.com/wp-content/uploads/2022/09/Guia-para-Aprender-con-casos-DFI.pdf
9. Prieto-Martín, A., Barbarroja-Escudero, J., Lara-Aguilera, I., Díaz-Martín, D., Pérez-Gómez, A., Monserrat-Sanz, J., Corell-Almuzara, A. y Álvarez de Mon-Soto, M. (2019). Aula invertida en enseñanzas sanitarias: recomendaciones para su puesta en práctica. FEM, 22(6), 253-262. https://dx.doi.org/10.33588/fem.226.1031
10. Ramírez Sánchez, M., Rivas Trujillo, E. y Cardona-Londoño, C.M. (2019). El estudio de caso como estrategia metodológica. Revista Espacios, 40(23). 30-37. https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p30.pdf
11. Ruiz Iglesias, M. (2009). La evaluación basada en competencias. Recursos del Primer Congreso Educativo Formando Formadores "Hay Talento 2009". http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf
12. UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560
13. Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. REDU Revista de Docencia Universitaria, 10(1). 17-42 https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120/6169

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Curación de datos: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Análisis formal: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Investigación: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Metodología: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Administración del proyecto: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Redacción – borrador original: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.
Redacción – revisión y edición: Carlos Arturo Alatriste Montiel, Mónica Vargas Grande.

MATERIAL SUPLEMENTARIO 1

Anexo: Caso

Datos de identificación del caso

- Título completo: ¿Otra revista? ¿Para qué?
- Autor: Carlos Arturo Alatriste Montiel
- Institución: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Tema académico principal: Diseño y financiamiento de proyectos.
- Palabras clave: Administración y gestión, Programas educativos, Planeación estratégica, Diseño, Financiación.
- Licencia: caso embrionario. Por encontrarse en desarrollo no se permite reproducir o citar el caso sin permiso escrito del autor.

Síntesis: Al concluir el seminario de metodología de la investigación, un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación de una universidad pública en el altiplano de México conversan sobre la posibilidad de hacer visible la generación de conocimiento sobre diversos tópicos educativos a través de una revista de difusión del pensamiento pedagógico. Tienen claro que no se trata de una publicación indizada; sino de un espacio para “hacer dedos” y compartir experiencias, hallazgos y reflexiones. Sería, sin duda, una revista electrónica. Lo que no está claro es cómo lograr que la inversión inicial se recupere y este canal de comunicación se torne autofinanciable.

Desarrollo del caso

Desde el bachillerato, Amalia Quiroz, Josefina Martínez y Ricardo Muñoz han sido compañeros de aula. Desde el bachillerato han oído hablar de emprendimiento y están convencidos de que un buen proyecto merece siempre una oportunidad. Desde el bachillerato han cultivado una amistad que se fortaleció con la elección de carrera y el compromiso con la educación. Recientemente han concluido el seminario de metodología de la investigación con la defensa de protocolos, en donde sus proyectos y avances de investigación han sido elogiados por el comité de lectores.

Al concluir el coloquio, conversaron emocionados, sobre la posibilidad de difundir sus trabajos y crear espacios para la reflexión sobre temas educativos. Bastaron unos minutos para conceptualizar una revista digital con diversas secciones: avances de investigación, artículos de opinión, entrevistas, ensayos, reseñas, infografías y otros recursos educativos abiertos sin dejar fuera el humor sobre situaciones escolares. Pasaron pronto de las palabras al papel para darle forma a la idea: son un equipo con misión, visión y objetivos claros; partiendo de la empatía y las necesidades educativas que han descubierto durante su paso por la facultad diseña el producto buscando la mayor utilidad, saben que pueden gestionar la revista distribuyendo las funciones con un organigrama que incluye a los posibles colaboradores identificados.

Conforme avanzaban se sentían más motivados, hasta que Josefina Preguntó de dónde saldría el dinero para echar a andar el proyecto y Amalia la secundó con el imperativo de hacer que la revista fuera rentable al término de un año. ¿Qué recomendación se puede hacer a estos jóvenes entusiastas para que sigan adelante? Lejos había quedado la Educación Remota de Emergencia y el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19. No fue hace mucho tiempo y, sin embargo, las videoconferencias y el trabajo a distancia pertenecen al universo de los recuerdos. Algo cambió, sí. Hubo un esfuerzo para la actualización tecnológica, se incorporaron las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los procesos educativos con mayor decisión, se hicieron evidentes las posibilidades de la colaboración remota.

Y precisamente sobre este tema se enfocaba la investigación que se propuso realizar Amalia Quiroz. ¿Era posible continuar con el desarrollo de las competencias digitales? ¿El regreso a las aulas implicaba un retroceso para las modalidades híbridas y la educación en línea? Josefina proponía un programa de investigación que indagaba las implicaciones que tienen los recientes estudios sobre el futuro para el diseño curricular, en general, y las experiencias de aprendizaje, en particular. Desde que leyó, hace años, un texto de Miklos sobre prospectiva, vive convencida de que el futuro se decide y se construye. Al menos para ella –dice- esperar a que las cosas sucedan no es una opción. El trabajo de Ricardo Muñoz, a quien le gustan mucho los dispositivos electrónicos y las comunicaciones, se enfocó a la aplicación de la Teoría del Actor Red en el ámbito educativo. Otros compañeros trabajaron asuntos entre los que destacan el desarrollo de las competencias comunicativas como condición indispensable para la construcción del conocimiento, la innovación curricular desde la participación, el impacto de la administración y gestión en los centros educativos en el aprendizaje, la formación del profesorado desde la docencia real o la dimensión política del acto educativo.

—¿Te imaginas que todos esto que estamos explorando y discutiendo pudiéramos compartirlo con profundidad teórica y un lenguaje sencillo? —preguntó Amalia.
—Sí, sí, sí —respondió emocionada Josefina—. ¡Hagamos nuestra revista!
—¿Otra revista? ¿Para qué? —cuestionó Ricardo—. Ya hay muchas. Basta darse una vuelta por el padrón CONACYT de revistas de revistas científicas para ver cuáles son las opciones que tienen los investigadores serios.
—Claro. Somos gente seria. Pero se trata más bien de una revista de difusión del pensamiento —aclaró Amalia—. Yo recuerdo que antes de la pandemia, cuando iba a tomarme un café, mientras esperaba revisaba libros y revistas. Había una que se llamaba Magis (del ITESO) y otra que se llamaba, precisamente, Educación. Últimamente no las he visto, pero me imagino algo así: un editorial, uno o dos artículos sobre temas actuales, un ensayo o un dosier de lecturas.
—Y algunos recursos para educadoras y educadores —añadió Josefina—. Infografías didácticas, reseñas sobre publicaciones recientes y el chistorete no puede faltar.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

—Ya entiendo —terció Ricardo—. También habría que incluir una entrevista y con eso armamos un número por mes… Pienso que podría ser una revista en línea. Ahora mismo se me ocurre que podemos instalar Joomla. El software es libre, pero tenemos que contratar el hospedaje y el pago del dominio. Yo podría administrarla, claro.
—Propongo que cotices —le respondió Amalia—, para incluirlo en el presupuesto. Y sí, hay que tener un organigrama funcional.
—Vale, lo veo —dijo Ricardo—, pero tengo la impresión de que ya queremos hacer las invitaciones para el bautizo, pero nos falta el niño. Todos rieron.
—Pues ya concebimos la idea —acotó Josefina—, pero hagamos las cosas con método: apliquemos el Design thinking y tengamos en mente lo que sabemos de gestión de calidad. ¿A quiénes va dirigida la proyecta? ¿Quiénes son nuestros lectores ideales? ¿Cuáles son las características y expectativas de nuestros clientes?
—Amalia, saca la libreta y diseñemos —sugirió Ricardo.
—Amalia, la de la letra bonita —bromeó Josefina.
—No, no —apuró Ricardo—. Las más ordenada. Yo, por ejemplo, pierdo siempre mis notas.
—Ok. Imaginemos a nuestro lector, dibujémoslo y pongámosle nombre —dijo Amalia mientras sacaba su libreta de notas.
—Empatizar, definir, idear, prototipar, probar —recordó Josefina.
—Va que va —dijo Ricardo—. Y luego vamos preparando un Pechakucha 20x20 para presentar nuestro proyecto de manera muy rápida y atractiva. Necesitamos algo así para convencer a nuestros colaboradores.
—Sí, pero el pechakucha en español, porque cuando el profe nos pidió que expusiéramos en inglés me estresé mucho —apuntó Josefina.
—Bueno, en una de esas podemos diseñar un logotipo y algunos elementos gráficos, retomar la estructura del pechakucha y producir un videíto corporativo —añadió Amalia.
—¿También lo cotizo o lo tengo que hacer yo? —preguntó Ricardo.
—Pues, aunque lo hagas tú tienes que cotizarlo —respondió Amalia—. Recuerda que en la materia de Diseño y financiamiento de proyectos nos insistió el profe que debemos evitar los gastos ocultos.
—Entonces, va siendo hora de abrir una hoja de cálculo compartida en línea para que apuntemos todos los requerimientos, las cosas que tenemos que comprar y los servicios que debemos pagar. Yo creo el libro y se los comparto —dijo Josefina.
—Por lo que veo, ya estamos en la ruta de emprendedores a empresarios —dijo Ricardo con un tono reflexivo.
—¿Y no te gusta? —preguntó Amalia.
—Sí, me gusta. Pero eso implica que tenemos que prepararnos psicológicamente por si el proyecto fracasa, que debemos dedicar tiempo y quizá reducir la convivencia con los amigos y la familia, que si las cosas resultan como queremos esta experiencia será parte de nuestro portafolio profesional, pero si algo falla será un recuerdo, que tenemos que estar convencidos y ser capaces de comprometer a otros. Me emociono igual que ustedes, y por lo mismo, no quiero pecar de ingenuo.
—Tienes razón —dijo Josefina—. Pero como vimos en una clase, los riesgos siempre existen. Lo importante es identificarlos, analizarlos y reducirlos, comunicarlos y gestionarlos.
—Y para priorizar la atención a los riesgos hay que considerar la gravedad de las consecuencias, la posibilidad de que sucedan —añadió Amalia.
—No sé ustedes, pero a mí ya se me antojaron unas donas con chocolate —interrumpió Josefina—. ¿Vamos o nos repartimos el trabajo? Lo primero es tener el proyecto de la revista que vamos a presentar a nuestros posibles aliados. También necesitamos mapear todo el proceso y yo creo que el formato OTIDA puede ser muy útil…
—Si quieren ustedes se reparten esas tareas y yo avanzo con el modelo de negocio —sugirió Ricardo—. O sea, nos dividimos el trabajo y también vamos por las donas.

https://doi.org/10.56294/piii2025449

—Ok. Hoy es martes… —recordó Josefina—. Sugiero que nos veamos el jueves con el proyecto terminado, la guía OTIDA y el modelo de negocio para discutirlo.
—¿Y no lo quieres para mañana? —dijo Ricardo con ironía—. Yo tengo que hacer un resumen ejecutivo, decir qué problema vamos a resolver o cuál es nuestra oportunidad, qué estamos aportando. Y luego de los aspectos generales la cosa se complica por el estudio de mercado, el estudio técnico y la investigación sobre todas las normas y requisitos que debemos cumplir.
—Pero somos un equipo de alto rendimiento —-señaló Amalia con autoridad.
—Siendo así —dijo Ricardo con una sonrisa confiada— si quieres de una vez hago el análisis del entorno tecnológico que corresponde al soporte de una revista en línea.
—No se diga más —aceptó Amalia. Yo hago el proyecto de la revista y comparto la información conforme vaya saliendo para que Chepina haga la guía OTIDA incluyendo espacios, responsables y costos.
—Al mal paso, darle prisa… —apuró Ricardo—. Entonces, ¿para el jueves?
—¡Para el jueves! — respondieron a coro.
—Y ahora, vamos por el chocolate, los churros y las donas —insistió Josefina.

Camino a la cafetería se dieron cuenta de que no habían hablado del financiamiento. ¿Cuánto se requiere para echar a andar una revista digital? ¿Cuál es el costo de operación del primer año? ¿De dónde saldrá el dinero? ¿En cuánto tiempo alcanzarán el punto de equilibrio? Ya en la cafetería, enfocados en los nuevos retos comenzaron a organizar las ideas en términos de negocio con ayuda del lienzo de modelo de negocios de Osternwalder que, en una servilleta de papel lucía más o menos así: Socios clave Actividades clave Propuesta de valor Relación con el cliente Segmentación del mercado Recursos clave Canales de distribución y comunicación Estructura de costos Flujo de ingreso Concluyeron que, si de verdad es posible hacer funcionar de manera autofinanciable (a más tardar en un año) una revista de difusión del pensamiento educativo on line serían ellos quienes lo lograrían. De modo que, el jueves pactado sería su primera reunión formal, con orden del día y minuta. El orden del día incluía:

- Bienvenida.
- Constitución del equipo.
- Revisión y, en su caso, aprobación del proyecto de la revista digital
- Revisión y, en su caso, aprobación del formato OTIDA
- Revisión y, en su caso, aprobación del modelo de negocios
- Solicitud del proyecto de financiamiento.
- Asuntos varios.

Dos semanas después se reunieron para presentar, discutir y, en su caso, aprobar el proyecto de financiamiento.

https://doi.org/10.56294/piii2025449