

**Laura Cañadas - Nina Hidalgo**

*Coordinadoras*

**Materiales docentes  
para el empleo de metodologías y procesos  
de evaluación formativa  
en la formación inicial de profesorado**

Rosario Cerrillo  
Laura Cañadas  
Tamara Esquivel-Martín  
Andrea De La Fuente Silva  
Rocío Garrido Martos  
Irene Guevara-Herrero  
Nina Hidalgo  
Elena López-De-Arana  
María Matarranz

Paula Ors-Uriol  
Saray Peña-Hernández  
José Manuel Pérez-Martín  
Soledad Rappoport  
Esther Santos-Calero  
Javier Sevil-Serrano  
Gema Villanueva-Alonso  
Maite Zubillaga-Olague

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido elaborado en el marco del proyecto de innovación docente *Diseño de materiales para la mejora de competencias investigadoras y docentes en la formación inicial del profesorado*, financiado por la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad Autónoma de Madrid (FPYE\_009.22\_INN).

**Nota editorial:** Las opiniones expresadas en el presente libro son responsabilidad exclusiva de los autores.



*Licencia Creative Commons  
reconocimiento, no comercial, compartir igual*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2023

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es> - <http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-656-8  
DOI: 10.14679/2305

*Preimpresión realizada por los autores*

## Capítulo 8

# El estudio de casos como método de enseñanza-aprendizaje: de la teoría al aula

TAMARA ESQUIVEL-MARTÍN - MARÍA MATARRANZ

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

DOI: 10.14679/2313

---

---

---

## 1. Introducción

En el modelo educativo actual, los docentes han dejado de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando paso al protagonismo del alumnado (Arias-Gundín et al., 2008). No obstante, el papel del profesorado sigue siendo clave, por lo que su formación no puede orientarse únicamente al dominio de los contenidos, sino también al aprendizaje de herramientas y estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI (Roca et al., 2015). El nuevo rumbo de la educación también apuesta por la formación basada en competencias y por la enseñanza en contexto. El fin último de ambos enfoques es que los alumnos “sepan hacer”, es decir, que puedan tomar decisiones y actuar con criterio en cualquier ámbito de su vida (OECD, 2019); y, por tanto, van más allá del puro conocimiento conceptual (Gómez y Rodríguez, 2014). Sin olvidar la relevancia de la formación destinada a “saber ser” creativos a la hora de tomar dichas decisiones, críticos al pensar, o rigurosos/honestos al manejar las informaciones.

En este contexto, el Estudio de Casos (EdC en adelante) forma parte del conjunto de metodologías activas (alejadas<sup>9</sup> de la clase magistral) que facilitan que el alumnado ejerza un papel principal en su propio aprendizaje (De la Fe et al., 2015). Con el presente trabajo, pretendemos que el profesorado en formación y/o en ejercicio conozca en qué consiste el método del EdC, cuáles son sus objetivos generales, las ventajas e inconvenientes de su implementación, una serie de principios didácticos, y, por último, una propuesta de pasos a seguir para poder llevarlo a cabo (diseño del caso, puesta en práctica, evaluación y seguimiento) en el marco de cualquier asignatura y nivel educativo. Finalmente, para clarificar la explicación, se incluye un ejemplo de aplicación del método en la etapa de Educación Primaria.

## 2. Definición y características de la metodología

El EdC se basa en el planteamiento, esto es, descripción clara y objetiva, de sucesos, situaciones, incidentes o problemas (casos) reales o, al menos, verosímiles y con relevancia en el momento actual, que deben ser analizados y resueltos. Estos pueden tener solución única o múltiple, pero, en ningún caso, evidente.

---

<sup>9</sup> En ningún caso sustituyen, sino que complementan las tradicionales lecciones magistrales, en las que el docente expone y/o sintetiza los contenidos sobre un tema.

Existe cierta controversia en torno al origen del método. Hay quienes afirman que el pionero fue Christopher Columbus Langdell (Zolezzi, 2017), quien lo aplicó en la Facultad de Derecho de Harvard para que el alumnado aprendiera la legislación enfrentándose a situaciones reales (campos de práctica), ante las que debían tomar decisiones fundamentadas y valorar posibles acciones. Algo totalmente alejado de la enseñanza apoyada en el libro de texto. Sin embargo, Wassermann (1994) señala que el EdC se originó en la Escuela de Negocios de Harvard. En cualquier caso, esta metodología se ha ido adaptando con el tiempo a las diversas disciplinas académicas existentes. Varios autores han señalado su eficacia en términos de rendimiento o resultados de aprendizaje del alumnado, sobre todo durante la educación superior (Argandoña Gómez et al., 2018; Estrada y Alfaro, 2015; Roca et al., 2015; Vargas, 2009), incluyendo la formación de maestros (Arias-Gundín et al., 2008; Gómez y Rodríguez, 2014). Asimismo, aseguran que los estudiantes que aprenden siguiendo este método de forma habitual, comunican mejor sus ideas, analizan los problemas de un modo más crítico, toman decisiones más acertadas, son más curiosos, muestran un mayor interés por aprender y respetan más las opiniones ajenas.

Actualmente, el EdC suele usarse en el ámbito educativo con distintos fines pedagógicos, entre ellos, independientemente del nivel o etapa en el que se aplique, encontramos los siguientes:

- Promover que el alumnado asimile y aplique tanto los conocimientos previos como los adquiridos durante la resolución del caso hasta llegar a dominarlos, perfeccionando así su desempeño en una determinada disciplina. Esto repercutirá en su forma de desenvolverse en el mundo, pero, sobre todo, se pretende que influya en su futura vida profesional. Además, es común que, tras la resolución del caso (análisis y evaluación de la información), el alumnado adquiera un punto de vista nuevo o inesperado sobre el tema, desarrollando así el pensamiento crítico.
- Facilitar que los estudiantes aprendan a diferenciar los datos relevantes de los irrelevantes, así como a identificar los que son contradictorios, distractores o confusos al comparar la información disponible con los modelos teóricos previos, tal y como ocurre en la vida real.
- Permitir el manejo autónomo de datos de diferentes fuentes y en distintos formatos, lo que contribuye al desarrollo de la capacidad del alumnado para interpretarlos, relacionarlos entre sí, formular preguntas en torno a ellos, y tratar de integrar la mayor cantidad de información posible en sus justificaciones.
- Capacitar al alumnado para buscar soluciones responsables ante los problemas que puedan surgir en el futuro, adaptándolas a contextos concretos, sociales, académicos, profesionales o de otra índole.
- Crear entornos de aprendizaje dinámicos, que promuevan la construcción social del conocimiento mediante la aplicación de saberes, destrezas y actitudes.

Si nos centramos en los casos, estos son instrumentos educativos relacionados con asuntos actuales relevantes, que se usan en el marco de asignaturas o áreas curriculares específicas con un claro sentido de aplicación del conocimiento (Ardalan, 2013). No obstante, pueden incluir datos científicos, legislativos, observacionales, históricos, etc., pues su naturaleza es interdisciplinar. Conviene que los casos aborden temáticas de interés para los estudiantes (Kromka et al., 2019) y que sean: verosímiles, realistas, controvertidos, concretos, claros, y adecuados al alumnado al que se dirigen en términos de dominio del contenido (Estrada y Alfaro, 2015). La idea es que, al involucrarse en ellos, los estudiantes experimenten la sensación de incertidumbre ante la complejidad a la que, con frecuencia, se enfrentan en su día a día profesionales de cualquier ámbito (Díaz-Barriga, 2006).

A la hora de plantear los casos, el relato, ya sea digital, oral o escrito, constituye un instrumento de transmisión de información ideal (Esquivel-Martín et al., 2021; Kromka et al., 2019), que

va más allá de la simple descripción de una situación, pues implica un cuidado en la expresión para tratar de conectar con los estudiantes, generando empatía o interés hacia los personajes implicados. Como la intención es captar la atención del alumnado desde el inicio, su elaboración no puede descuidarse. Al contrario, conviene que, a la hora de programar el diseño del caso, se reserve una cantidad de tiempo considerable para construir una narrativa clara, atractiva y, a su vez, conectada con la teoría. Esta puede concluir con una pregunta que ayude a los alumnos a entender de qué forma se espera que procedan, mostrando el sentido de la tarea. Durante el estudio del caso, las preguntas mediadoras que conducen a resolver la pregunta-problema son otro de los elementos clave, pues van guiando la discusión grupal y poniendo el foco en los aspectos principales. Normalmente están a disposición del alumnado desde el inicio.

Cada caso se suele proponer a un grupo-clase que debe someterlo a un análisis profundo (considerando su complejidad), encaminado a discutir distintas opciones de respuesta, a la toma de decisiones y/o a la propuesta de soluciones. Este proceso ha de ser ordenado, invitando primero a la reflexión personal, posteriormente a la grupal y, finalmente, realizando una puesta en común colectiva. Para la resolución de los casos, siguiendo a De la Fe et al. (2015), los estudiantes necesitan:

- (1) entender en profundidad la situación planteada,
- (2) detectar y definir el problema o cuestión a resolver,
- (3) identificar los elementos involucrados,
- (4) aplicar sus conocimientos previos al procesar toda la información (contrastar, evaluar, analizar, inferir, proponer, discutir, sintetizar) y,
- (5) formular las conclusiones que permitan dar el caso por resuelto (se deben evitar las respuestas simplistas y poco elaboradas).

Esta forma de proceder evidencia que los estudiantes son los protagonistas del método, decidiendo qué pasos seguir y marcando el grado de ayuda o andamiaje que ha de ser proporcionado por el docente en cada momento. No obstante, la figura del profesor sigue siendo clave, ya que es quien prepara, planifica, organiza, propone y acompaña el caso (Estrada y Alfaro, 2015), apoyando a quienes presentan dificultades y reforzando a los que progresan adecuadamente. De hecho, más allá de la calidad del caso, la condición *sine qua non* para que el método funcione es la capacidad del docente de conducir correctamente la discusión. En este sentido, debe ayudar a profundizar en el análisis y comprensión del problema, pero sin desvelar posibles respuestas ni juzgar nunca las opiniones manifestadas por los alumnos, limitándose a animar la participación y a formular nuevas preguntas cuando se vayan resolviendo las anteriores o ante situaciones de bloqueo. También pueden surgir nuevos interrogantes y reflexiones relevantes imprevistas a partir de las respuestas de los participantes. Solo al final, el docente sintetizará las ideas (haciendo balance de los argumentos esgrimidos por el alumnado), conectándolas con los contenidos curriculares, y añadirá sus propias aportaciones si lo cree conveniente. Es una forma de “entrenar” a los estudiantes para que aprendan a convivir con la incertidumbre, ya que la solución/respuesta no es inmediata ni categórica, y a tolerar mejor las opiniones ajenas diferentes de las suyas.

Por último, cabe destacar que el EdC es muy similar a otras metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (incluso hay autores que las confunden y/o equiparan). Sin embargo, de entre los mencionados, algunos rasgos distintivos del EdC son, por un lado, la narrativa o historia que se emplea para plantear la situación-problema que el alumnado debe estudiar, mostrando su complejidad y multidimensionalidad (Díaz Barriga, 2006); y, por otro lado, que los estudiantes no se limitan a examinar y resolver el problema, sino que, para tomar decisiones o

seleccionar la mejor opción de respuesta, deben involucrarse en él, poniendo en juego también sus valores y emociones.

### 3. Orientaciones didácticas

Antes de adentrarnos en las orientaciones didácticas sobre cómo diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas basadas en el EdC, es preciso conocer cuáles son las condiciones deseables para la aplicación de esta metodología en el aula:

- Que los estudiantes dispongan de conocimientos previos sobre el tema a tratar. De lo contrario, podrían sentirse frustrados o perdidos al enfrentarse al caso.
- Que el docente posea un conocimiento metodológico suficiente para poder acompañar adecuadamente el estudio del caso propuesto.
- Que el grupo-clase no sea muy numeroso. La ratio ideal para el EdC está en torno a los 20-30 estudiantes.
- Que los estudiantes tengan un nivel de autonomía elevado (estrategias de resolución de problemas, de búsqueda de información, etc.).
- Que el grupo clase esté familiarizado con las dinámicas y habilidades de trabajo grupal o en equipo: negociación, escucha activa, manejo de conflictos, toma de decisiones consensuada.
- Que el docente no sea “invasivo”, revelando posibles soluciones a los estudiantes al guiar las discusiones grupales. No es cuestión de corregir las ideas alternativas en cuanto se detecten, sino de hacer que los estudiantes reflexionen sobre la veracidad de sus creencias usando las preguntas mediadoras adecuadas. Esto va en contra de lo esperado por muchos estudiantes: respuestas correctas, únicas e inmediatas. Es importante que el profesor considere todas las ideas propuestas por el alumnado, y ayude a convertir las dificultades en oportunidades de aprendizaje.
- Que el tiempo disponible sea suficiente y que, a su vez, se haga un uso eficiente del mismo para desarrollar cada tarea de forma productiva.

Podemos distinguir tres grandes fases para la puesta en marcha del EdC en un aula, estas son la fase de preparación, fase de implementación y fase de evaluación (Figura 1). A continuación, se detallan los aspectos clave de cada una de ellas:

#### (I) Fase de preparación

Se trata de una fase de trabajo previo del docente para el correcto desarrollo del método. Incluye las siguientes tareas:

- *Preparación del grupo.* Para que el EdC favorezca el aprendizaje significativo de los alumnos, es imprescindible que hayan recibido una formación previa suficiente y adecuada. Para ello, el docente debe explicar en clase los aspectos teóricos vinculados al caso que pretenda trabajar posteriormente, de forma que el alumnado los conozca y comprenda de antemano. También es necesario que el docente cree un verdadero clima de diálogo,

reflexión y cooperación en clase, promoviendo la escucha activa y las destrezas argumentativas del alumnado.

- *Planificación de las cuestiones organizativas.* Por ejemplo, los agrupamientos, en caso de que los decida el docente para asegurar la heterogeneidad en términos de rendimiento; y el tiempo destinado a conformar los grupos, en caso de que sea el alumnado quien los elija libremente.
- *Preparación del caso.* Seleccionar el caso y construir la narrativa para plantearlo en el aula, incluyendo hechos claves, personajes y contexto.
  - Debe ser una situación realista y, a ser posible, cercana al alumnado.
  - Conviene centrarse en un único caso cada vez, más o menos extenso y/o detallado en función del nivel educativo de destino o de la temática abordada; así como incluir información procedente de distintas fuentes (fragmentos de películas; noticias de prensa, televisión, radio o *internet*; publicaciones en redes sociales, etc.) y presentada en distintos formatos (textual, visual, audiovisual, numérico).
  - El estilo del relato debe adaptarse al nivel cognitivo del alumnado si queremos que generen significados a partir del contenido.
  - Las temáticas abordadas en los casos deben concordar con algún tópico central del currículo de la etapa en la que vayan a implementarse. Si bien es cierto, con cierta flexibilidad, ya que se pueden incluir materiales (textos, artículos, relatos, producciones audiovisuales) que aborden contenidos relevantes adicionales a los recomendados por los programas de estudio.
- *Elaboración de material complementario de consulta para el estudio del caso.* Junto con la narrativa, debe ser información suficiente para la comprensión integral del caso. Para ello, destacamos las siguientes opciones:
  - Entregar inicialmente a cada grupo la narrativa general del caso, a partir de la cual deberán elaborar una lista de datos complementarios que necesitan conocer. Se facilitará al alumnado los materiales necesarios para obtener dicha información.
  - Los estudiantes, además de identificar qué información adicional necesitan, deberán buscarla empleando los medios disponibles (*internet*, libros de texto, etc.).
  - Entregar al inicio la narrativa general del caso y, gradualmente, proporcionar a cada grupo información adicional que el docente considere útil para resolverlo. Mediante la observación de los grupos, el profesor decidirá qué datos precisan.
- *Preparación de la discusión del caso: preguntas mediadoras.* Estas guardan una estrecha relación con los objetivos de aprendizaje y van a guiar el proceso reflexivo del alumnado para ofrecer respuestas al caso. Algunas de las características de las preguntas mediadoras en el EdC son:
  - Suelen estar a disposición del alumnado desde el inicio para que, de forma autónoma, puedan ir consultándolas y comentándolas con sus compañeros.
  - Es importante que todos los integrantes del grupo se impliquen a la hora de responderlas. Para ello, el docente debe estar pendiente desde su rol de observador.
  - Generalmente, son preguntas abiertas que requieren procesar la información (demanda cognitiva elevada), y no pueden resolverse reproduciendo datos provistos en la propia narrativa.

Algunos ejemplos de preguntas serían: ¿qué está ocurriendo? ¿cuál es el problema? ¿a qué se debe (análisis causal)? ¿cómo, cuándo y de qué modo se manifiesta (análisis funcional)? ¿qué intereses tienen los personajes implicados? ¿cuál es tu opinión al respecto? ¿qué acciones podrían emprenderse para mejorar/solucionar/cambiar la situación? ¿tendrían alguna consecuencia? ¿a qué

nivel/es? ¿estáis todos de acuerdo? Como se puede deducir de los ejemplos, en algunos casos sirven para introducir al alumnado en la tarea y ayudarles a organizar/clarificar las ideas y conocimientos básicos. Ciertas preguntas buscan que salgan a la luz los asuntos principales que se desean abordar. Otras sirven para conocer el punto de vista de los alumnos, si están de acuerdo o no con alguna posición planteada en la narrativa, o cómo tratarían de conciliar las distintas opiniones. Finalmente, algunas pretenden revelar la postura final asumida por el grupo, las soluciones acordadas, los consensos y disensos.

- *Respuesta de referencia del caso.* Es importante prever posibles respuestas del alumnado y construir una respuesta de referencia. Esta puede considerar distintas opciones válidas en caso de que la situación planteada presente múltiples soluciones. El docente podrá compartirla con los estudiantes cuando dé por finalizado el estudio del caso. Es probable que surjan en el aula otras respuestas que no hayan sido contempladas en la respuesta de referencia, pero que sean igualmente aceptables, ya que no importa tanto la conclusión como la calidad del razonamiento seguido hasta formularla.

## (II) Fase de implementación

Esta fase involucra tanto al docente como a los estudiantes, y, para su correcto desarrollo, se recomienda seguir estos pasos:

- *Propuesta del caso a estudiar.* Explicación del caso y formación de grupos en clase (el número idóneo de estudiantes por grupo para asegurar la eficacia del método oscila entre cuatro y seis):
  - En primer lugar, los alumnos estudian el caso individualmente para tomar conciencia de este.
  - Después, en pequeños grupos, cada uno expresa sus conocimientos, ideas, impresiones y juicios; y, al irse escuchando unos a otros, los contrastan con los del resto de integrantes del grupo reducido (reforzando o redefiniendo sus posturas). Lo enriquecedor es que reflexionen, dialoguen y, si es preciso, vuelvan a analizar los datos disponibles en grupo, para tratar de crear, entre todos, una respuesta válida.
  - Finalmente, el docente guía la puesta en común colectiva en gran grupo, durante la cual se sintetizan las aportaciones realizadas por los pequeños grupos y se acuerda la mejor solución o respuesta para el caso, si la hay (podría no existir consenso, o simplemente acabar la discusión planteando nuevos interrogantes que aumenten la sensación de incertidumbre/ambigüedad y las ganas de “saber más” del alumnado).
  - Al plantear la solución del caso, cada grupo de estudiantes debe elaborar un informe explicando: *los antecedentes o resumen de los hechos* importantes detectados en la narrativa y en el material complementario; *el problema o los problemas que han identificado*, describiéndolos brevemente, considerando todos los aspectos involucrados y relacionándolos con los fundamentos teóricos subyacentes; *la propuesta de soluciones* viables para el problema principal (y los secundarios, si los hubiera), señalando ventajas y desventajas de cada una; y, finalmente, *la decisión*, justificando/defendiendo la alternativa o solución que consideran más adecuada (en ocasiones, esta decisión parte de la experimentación, pero no es lo habitual). También deberían describir brevemente la *estrategia* que seguirían para aplicarla, así como las posibles *consecuencias* que tendría (¿se verían afectados los intereses de alguien?).

- *Actividades de seguimiento.* Si el caso genera el suficiente interés, es posible que algunos estudiantes quieran saber más o incluso pasar a la acción adoptando las medidas propuestas en la vida real. Por ello, es importante que el docente proponga nuevas lecturas, recursos o actividades voluntarias para que los estudiantes amplíen sus conocimientos sobre el tema o sobre los aspectos de este en los que los deseen profundizar (individual o colectivamente). En este sentido, recursos como películas, documentales, novelas, material elaborado por el docente, etc., podrían satisfacer la necesidad de información adicional, aportando incluso nuevos puntos de vista. Dentro de este tipo de actividades, también existe la posibilidad de que los alumnos elaboren sus propios casos para que otros los resuelvan.

### (III) *Fase de evaluación*

Durante la puesta en marcha del EdC hay varios momentos determinantes y que, por tanto, conviene evaluar. En primer lugar, el diseño del caso. Para ello, se propone verificar en una lista de control si el caso diseñado:

- está en la zona de desarrollo próximo del alumnado (ni muy fácil, ni muy difícil);
- permite que los estudiantes entiendan claramente su sentido;
- presenta objetivos coherentes con el currículo del nivel educativo de destino;
- proporciona información suficiente;
- plantea una situación-problema que permite desarrollar destrezas sociales, de investigación, comunicativas, etc. (podrían generarse subapartados en la lista de control);
- requiere usar conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con el área de conocimiento de interés;
- incluye preguntas bien ordenadas y formuladas para guiar el análisis y la búsqueda de respuestas/soluciones por parte del alumnado, etc.

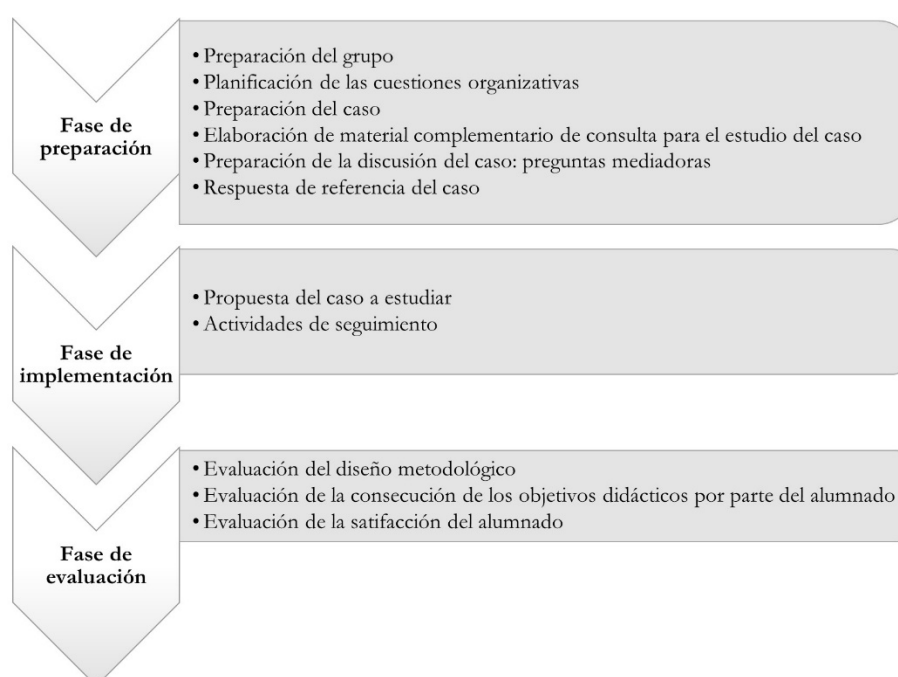
En segundo lugar, una vez implementado, es preciso evaluar si el caso diseñado ha permitido la consecución de los objetivos didácticos planteados al inicio por el docente, en términos de aprendizaje y desarrollo competencial del alumnado. Para caracterizar el nivel de desempeño alcanzado por el alumnado, se deben definir unos criterios de evaluación e indicadores de logro. A la hora de construir la herramienta de evaluación (rúbrica, tabla de registro, etc.), proponemos analizar algunos aspectos: ¿Los estudiantes han extraído y manejado toda la información posible, o han obviado algunos de los datos disponibles?, ¿han analizado la información de forma detallada y crítica para interpretarla adecuadamente?, ¿poseen más conocimiento sobre el tema tras enfrentarse al caso?, ¿han integrado sus conocimientos previos en sus razonamientos?, ¿han cambiado algunas ideas de sus modelos teóricos iniciales?, ¿ha variado su actitud a medida que evolucionaba la tarea?, ¿han manifestado habilidades para el diálogo? ¿se han mostrado tolerantes y empáticos con los argumentos y opiniones ajenas?, ¿han mostrado un aumento del interés por la disciplina y por los innumerables casos que presenta el mundo en el que viven?

Además, en relación con el trabajo en grupo, Wassermann (1994, p.6.) cree conveniente observar: *¿cómo actúa cada estudiante dentro del grupo? ¿hay estudiantes que toman la iniciativa la mayor parte del tiempo? ¿a cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en pequeños grupos? ¿quiénes se sienten demasiado ansiosos por estar de acuerdo con lo que otros han dicho, y poco dispuestos a expresar sus propias opiniones? ¿qué grupos parecen tener prisa por liquidar las preguntas, se detienen brevemente en cada una de*

ellas, y reducen al mínimo su nivel de análisis? ¿cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas? Las respuestas podrían ser de gran utilidad para valorar la idoneidad y eficacia de los grupos de trabajo y para conocer mejor la forma de pensar e interactuar del alumnado, lo que permitirá proporcionar ayuda más individualizada en el futuro próximo.

En tercer lugar, siempre conviene conocer el *feedback* del alumnado sobre el desarrollo de la actividad, autoevaluando el aprendizaje adquirido, así como su implicación en el grupo de trabajo; pero también dando su opinión sobre el diseño e implementación del caso llevados a cabo por el docente. Para ello, proponemos que los docentes diseñen un cuestionario final *ad hoc* que permita recabar las percepciones de sus alumnos sobre la eficacia del método.

**Figura 1.**  
*Fases para la aplicación del Estudio de Casos (EdC) en el aula.*



#### 4. Beneficios para el aprendizaje

En síntesis, el uso del EdC es ventajoso porque:

- Facilita la comprensión de los problemas divergentes, que pueden tener varias soluciones.
- Invita a la búsqueda de soluciones mediante la reflexión y el consenso.
- Promueve el aprendizaje autónomo y, al mismo tiempo, el aprendizaje colaborativo.
- Permite un aprendizaje más profundo de los contenidos al tener que comprender e interpretar los datos, discutirlos y aplicarlos sobre situaciones concretas, alejándose así del aprendizaje memorístico, y favoreciendo el pensamiento analítico y crítico. Esto se traduce en un desarrollo competencial del alumnado, en tanto que demanda poner en juego conocimientos, destrezas y actitudes para la resolución del caso planteado.
- Promueve el aprendizaje significativo, ya que, durante la aplicación del método, el alumno debe movilizar sus conocimientos previos para analizar el problema y reflexionar

sobre cómo dar respuesta al mismo (creatividad), evaluar si sus concepciones son adecuadas, e incorporar nuevos conocimientos a sus modelos teóricos.

- Permite manejar y aplicar múltiples contenidos al mismo tiempo.
- Promueve el desarrollo de la habilidad de trabajar en equipo para co-construir el conocimiento en sociedad: escuchar, atender, tolerar las ideas ajenas, etc.
- Fomenta el desarrollo de destrezas comunicativas y el uso del lenguaje disciplinar.
- Promueve la capacidad de discutir con argumentos basados en ideas propias iniciales y en las nuevas que se van generando durante el proceso.
- Entrena para la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre.
- Transmite la relevancia de prever las posibles consecuencias de las acciones propuestas.
- Genera un ambiente positivo y efectivo de intercambio de conocimiento. Existe una intensa interacción entre el docente y los alumnos, pero también entre los estudiantes. Esto implica diálogo, aceptación de mayor responsabilidad para un buen desarrollo de la discusión, y flexibilidad a la hora de buscar soluciones, entendiendo que, para muchas situaciones de la vida real, existe más de una medida válida con probabilidades de éxito.
- Puede mejorar la autoestima y seguridad en uno mismo, el autoconocimiento y el conocimiento de los compañeros.

No obstante, no podemos obviar algunas de las limitaciones que presenta el método. Entre ellas, la dedicación que exige a todos los implicados. En este sentido, para aplicar el EdC en el aula, el esfuerzo por parte del profesorado debe ser alto en todas las fases. Así, a la hora de preparar al alumnado para enfrentarse a los casos, además de transmitirles los conocimientos necesarios sobre el tema, los docentes deberán explicar qué es argumentar y en qué consiste construir un buen argumento, qué es analizar profundamente un asunto, cómo se identifican las pruebas a favor o en contra de una afirmación, cómo se toma una decisión, cómo se debe dialogar, etc.

A su vez, durante la implementación, realizar buenas preguntas no deja de ser un arte. Requiere escuchar al alumnado para comprender qué ideas quieren transmitir; repetirlas para que los propios alumnos oigan sus ideas reformuladas de forma sintética; y, posteriormente, formular preguntas que conduzcan a un análisis profundo de las cuestiones fundamentales que se pretenden abordar con el caso. Todo ello sin juzgar las opiniones del alumnado (promoviendo que las expresen sin temor a la crítica), evitando indicarles implícitamente lo que deben pensar (no imponer el punto de vista del docente), no dejando que se dispersen, e impidiendo que siempre intervengan los mismos estudiantes.

Por otro lado, al ser el profesor quien selecciona y expresa los datos a los que el caso hace referencia (preparación de materiales), se debe prestar especial atención a la rigurosidad y claridad de la información (no puede ser sesgada ni engañosa) y a la pertinencia/adecuación del contenido presentado en función del nivel educativo de destino. En cuanto a la temporalización, también es el docente quien decide el número de sesiones que dedicará en su cronograma al estudio de cada caso. Es importante considerar que nunca habrá tiempo suficiente para analizar exhaustivamente los problemas, ni para interrogar al alumnado sobre todos los factores involucrados en ellos. Por ello, cada profesor debe establecer los límites de aprendizaje que considera que satisfacen sus objetivos.

En el caso del alumnado, las metodologías activas también demandan gran constancia por su parte. Por ello, las mejoras en el rendimiento son más notables conforme se van familiarizando con el procedimiento a seguir y comienza a mejorar su autopercepción sobre las competencias adquiridas. Dicho de otra forma, no todos los estudiantes están acostumbrados a reflexionar sobre problemas en grupo, a proponer soluciones ni a defenderlas posteriormente en público, requiriendo que el EdC se instale en sus rutinas de aula para poder desarrollar dicha cultura. Además, puede ocurrir

que el caso no se ajuste al interés ni al ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes. De hecho, algunos alumnos muestran actitud pasiva durante las dinámicas de este tipo y prefieren seguir estrategias de aprendizaje más tradicionales. Finalmente, si el número de estudiantes en el grupo-clase es elevado, aumenta la dificultad de aplicar el método. En estas situaciones, la autonomía a la hora de trabajar ha de ser prácticamente total, dado que el profesor difícilmente dispone de tiempo suficiente para acompañar la resolución del caso en cada pequeño grupo.

## 5. Ejemplo de EdC para Educación Primaria: ¿los milagros existen?

A continuación, se propone un ejemplo de EdC para la etapa de Educación Primaria (Figura 2). En concreto, la propuesta está diseñada para desarrollarse en un aula hipotética con 24 alumnos de 6º de Educación Primaria, pero podría transponerse a otros niveles y llevarse a cabo con un número de estudiantes diferente.

Para asegurar su utilidad y replicabilidad, se han considerado los elementos clásicos de una unidad didáctica. En primer lugar, entre los **contenidos curriculares generales** (Decreto 61/2022) que permite trabajar, encontramos:

- Los reinos de la naturaleza desde un punto de vista general, basado en el estudio y análisis de las características de diferentes ecosistemas (bosques, praderas, etc.).
- Factores bióticos y abióticos que habitan o intervienen en los ecosistemas.
- Características propias de los animales que permiten su clasificación y diferenciación en subgrupos relacionados con su capacidad adaptativa al medio: obtención de energía, relación con el entorno y perpetuación de la especie.
- Clasificación de los animales según el tipo de alimentación (omnívoros, carnívoros y herbívoros).
- Clasificación de los animales según su tipo de reproducción (sexual y asexual) y forma de reproducción (vivíparos, ovíparos y ovovivíparos).

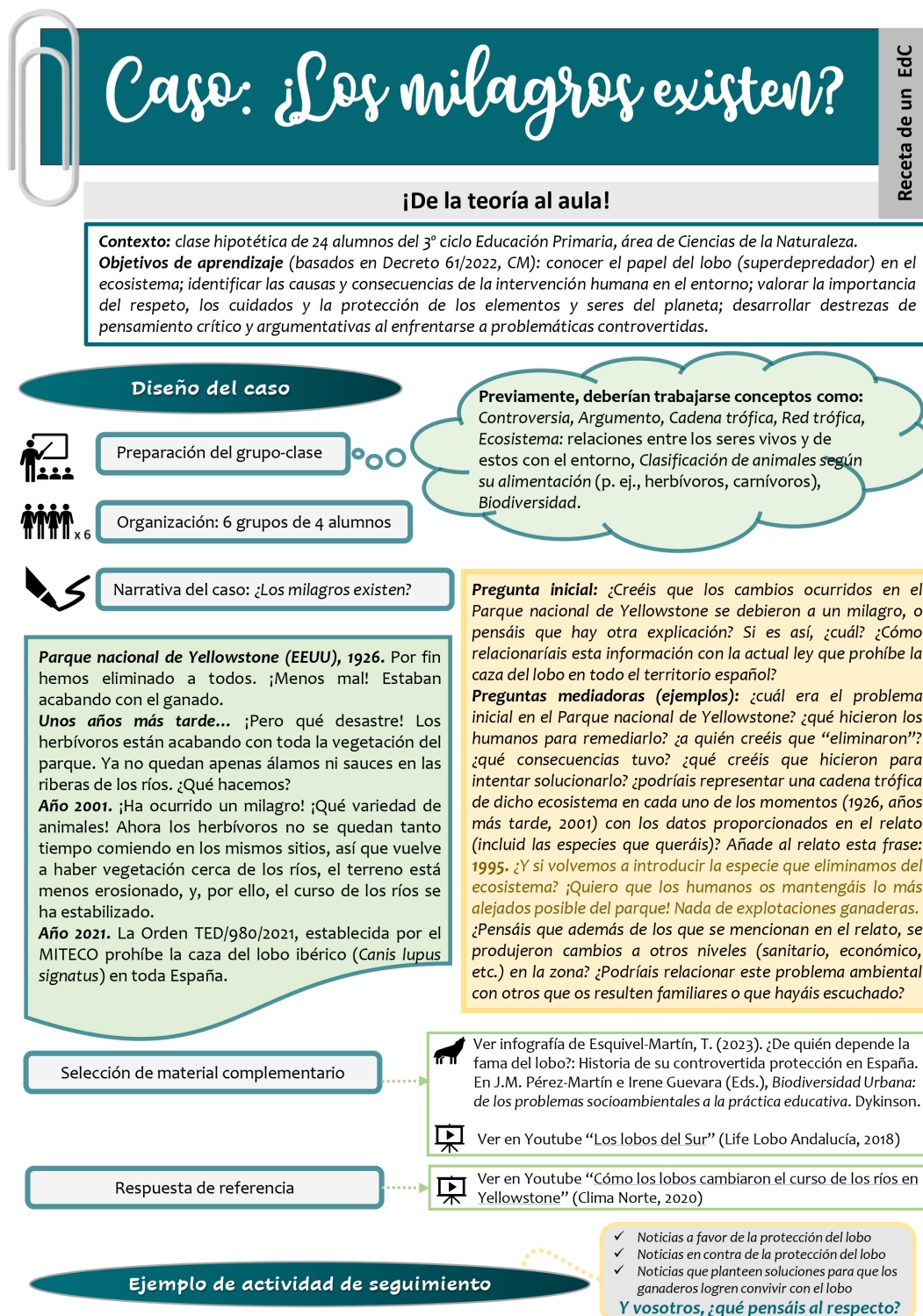
Y algunos **contenidos más específicos** que la propuesta permite abordar son:

- Cadena trófica, red trófica.
- Biodiversidad e importancia de su conservación.
- Ecosistema: relaciones de los seres vivos entre sí y con el entorno.
- Factores estresantes y nocivos para el equilibrio de los ecosistemas.
- Nicho ecológico de una especie.

Entre los **objetivos didácticos** de la propuesta, están:

- Conocer el papel del lobo (*Canis lupus*) en el ecosistema.
- Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno.
- Valorar la importancia del respeto, los cuidados y la protección de los elementos y seres del planeta.
- Pensar críticamente al enfrentarse a problemáticas controvertidas.
- Construir argumentos sólidos basados en la información disponible.
- Proponer soluciones argumentadas para los problemas planteados.

**Figura 2.**  
Ejemplo de caso propuesto para Educación Primaria.



Tamara Esquivel-Martín y María Matarranz  Facultad de Formación de Profesorado y Educación

- Desarrollar habilidades de trabajo individual y en equipo de forma guiada y/o autónoma.
- Desarrollar curiosidad e interés (sensibilización, concienciación) por las problemáticas ambientales.

En cuanto a las **competencias clave** que la propuesta permite desarrollar:

- *Competencia personal, social y de aprender a aprender*: el análisis de la información disponible y la búsqueda autónoma de nuevas informaciones por parte del alumnado servirá de base para generar estrategias de aprendizaje e interés por las temáticas abordadas. Los estudiantes tendrán que escucharse mutuamente y participar activamente en el proceso de creación de conocimiento.
- *Competencia en comunicación lingüística*: durante la implementación de la propuesta didáctica, los estudiantes, además de leer con atención la información disponible, deberán comunicarse con sus compañeros y con el docente, usando lenguaje científico. Por ello, se pretende fomentar el diálogo constructivo para poder desarrollar conocimientos a partir del procesamiento de información, el pensamiento crítico, y la correcta expresión (oral y escrita) de argumentos.
- *Competencia digital*: el profesor puede valorar si, además de consultar el material complementario propuesto u otro que le parezca más adecuado, permite que los estudiantes busquen autónomamente información en internet para responder a las preguntas mediadoras, manteniendo siempre un espíritu crítico o escepticismo ante las informaciones. Esto implicará aprender a usar buscadores fiables de información, y seleccionar la relevante, asegurándose de que responde al objetivo de la búsqueda.
- *Competencia en ciencia*: los estudiantes utilizarán el pensamiento científico para entender y explicar algunos de los fenómenos que ocurren o podrían ocurrir a su alrededor relacionados con el caso planteado, formulando hipótesis o posibles respuestas de las preguntas mediadoras, planteándose nuevos interrogantes, etc.
- *Competencia ciudadana*: El caso propuesto promueve que el alumnado comprenda posibles efectos de las acciones humanas sobre el entorno. Una mayor alfabetización y sensibilización sobre el tema podría llevar a los estudiantes a la adopción de estilos de vida que permitan conservar, en la medida de lo posible, la biodiversidad. Si bien es cierto, el “salto a la acción” no es un objetivo directo del caso, pues no es evaluable ni calificable (traspasa los límites del aula).

Algunos de los **criterios de evaluación** que se podrían tener en cuenta al evaluar el desempeño del alumnado al enfrentarse a este caso concreto son:

- Buscar y seleccionar información relevante de diferentes fuentes seguras y fiables, e integrarla en la resolución del caso, adquiriendo léxico científico básico.
- Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas tras interpretar la información disponible; comparándolas, si procede, con las respuestas iniciales basadas en el conocimiento previo.
- Comunicar las conclusiones adaptando el mensaje y el formato a la audiencia a la que va dirigido, utilizando lenguaje científico o aplicado y aportando argumentos para defender las propuestas que considere veraces.
- Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, utilizando las herramientas y procesos adecuados.
- Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.
- Proponer acciones para la conservación y/o mejora del patrimonio natural.

Finalmente, respecto de los **recursos materiales** necesarios para implementar la propuesta, tanto la narrativa y preguntas mediadoras del caso (Figura 3), como la infografía adicional

(Figura 4), podrían entregarse en papel. Para consultar el material audiovisual complementario, bastaría con que los integrantes de los grupos tengan acceso a un ordenador o tableta. Lo ideal sería disponer de un dispositivo por grupo; pero si, por falta de medios, se necesita visualizar el material complementario en gran grupo, se podría usar un proyector o pizarra digital.

## 6. Material de ampliación

Para profundizar en la metodología, además de leer las referencias del capítulo, ya que algunas incluyen ejemplos de aplicación del estudio de casos (p.ej. Díaz-Barriga, 2006), recomendamos:

- Consultar publicaciones en revistas como: *Journal of Problem Based Learning*, *The Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*.
- Visualizar vídeos sobre el EdC como: <http://bit.ly/3iDETGc>.
- Consultar páginas web como: <http://bit.ly/3H5BPw2>; <http://bit.ly/3XxdbKa>; <https://www.nsta.org/case-studies>; <https://itue.udel.edu/resources-2/>. En ellas, aparecen multitud de casos disponibles para ser implementados en las aulas de distintos niveles educativos en el marco de asignaturas variadas (historia, ciencias naturales, matemáticas, educación en valores, etc.). Si bien es cierto, la mayoría de las propuestas se destinan a la Educación Secundaria y Superior con el fin de preparar al alumnado para ejercer determinadas profesiones; desatendiendo, en cierta medida, a las etapas educativas tempranas (Educación Infantil y Primaria). Esto no debe desanimar a los maestros a la hora de implementar el método, sino todo lo contrario, pues la educación provista durante dichas etapas sienta las bases de los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes en el futuro. ¿Te animas a ampliar el repertorio de propuestas?



**Figura 4.**  
**Importancia de la conservación del lobo ibérico en el ecosistema.**  
**Relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.**  
**Infografía extraída de Esquivel-Martín (2023, p. 104).**



## 7. Agradecimientos

Este trabajo está en el marco de un Proyecto de la Secretaría de Estado para la Agenda 2030 concedido al ayuntamiento de El Oso (Ávila) (FUAM, Convenio 0089/2023, Programa 149400) [T.E-M] y en el marco de un Proyecto de la III Edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Madrid (FUAM, Convenio 0375/2022, Programa 465059) [T.E-M].

## 8. Referencias

- Ardalan, K. (2013). The philosophical foundation of the lecture method of instruction and the case method of instruction: Implications for examinations. *Contemporary Issues in Education Research*, 6(1), 1-8. <https://doi.org/10.19030/cier.v6i1.7599>
- Argandoña Gómez, F. A., Persico Jiménez, M. C., Visic Matulic, A. M., y Bouffanais Cuevas, J. I. (2018). Estudio de Casos: Una metodología de enseñanza en la educación superior para la adquisición de competencias integradoras y emprendedoras. *Tec Empresarial*, 12(3), 7-16. <https://doi.org/10.18845/te.v12i3.3934>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J-N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011>
- Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 11, de 18 de julio de 2022. [http://www.madrid.org/wleg\\_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12774](http://www.madrid.org/wleg_pub/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=12774)
- De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A., y Corrales, J.C. (2015). El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-136. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239001>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.

- Esquivel-Martín, T. (2023). ¿De quién depende la fama del lobo?: Historia de su controvertida protección en España. En J.M. Pérez-Martín e I. Guevara (Eds.), *Biodiversidad Urbana: de los problemas socioambientales a la práctica educativa* (en prensa). Dykinson.
- Esquivel-Martín, T., Pérez-Martín, J. M. y Bravo-Torija, B. (2021). The Use of Storytelling to Promote Literacy Skills in Biology Education: An Intervention Proposal. In M. D. Ramírez-Verdugo y B. Otcu-Grillman (Eds.), *Interdisciplinary approaches toward enhancing teacher education* (pp. 155-177). IGI Global.
- Estrada, A., y Alfaro, K. L. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación bibliotecológica*, 29(65), 195-212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.020>
- Gómez, C. J., y Rodríguez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5651>
- Kromka, S. M., Goodboy, A. K., y Banks, J. (2020). Teaching with relevant (and irrelevant) storytelling in the college classroom. *Communication Education*, 69(2), 224-249. <https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1657156>
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Roca, J., Reguant, M., y 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>
- Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 193-206.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores.
- Zolezzi, L. (2017). *La enseñanza del derecho*. Fondo Editorial PUCP.