

2022-06-21

Método de caso en constitución política colombiana: experiencia constructivista en ambiente b-learning

Eilen Lorena Pérez Montero

Corporación Universitaria del Huila (CORHUILA), eilen.perez@corhuila.edu.co

Héctor Arturo Flórez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, haflorezf@udistrital.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Pérez Montero, E. L., y H.A. Flórez. (2022). Método de caso en constitución política colombiana: experiencia constructivista en ambiente b-learning. *Actualidades Pedagógicas*, (77),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.4>

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Método de caso en constitución política colombiana: experiencia constructivista en ambiente *b-learning**

Eilen Lorena Pérez Montero

Corporación Universitaria del Huila (CORHUILA), Neiva, Colombia.
eilen.perez@corhuila.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-8119-3486>

Héctor Arturo Flórez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
haflorez@udistrital.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-5339-4459>



Resumen: el estudio del texto constitucional es una orden estipulada en el artículo 41 de la Constitución Política del 1991 para toda IES, dicha instrucción está basada en la organización del Estado, la construcción de ciudadanos responsables y conocedores de sus derechos, deberes, garantías y acciones en comunidad. Por ello, son necesarios procesos de enseñanza-aprendizaje con los que los estudiantes apropien y generen conocimientos, y, a partir de situaciones problemáticas, generen soluciones en la defensa de los derechos del ciudadano, el interés público y los derechos humanos. Este trabajo desarrolló un método de caso enfocado en las acciones constitucionales desde el constructivismo, en un entorno semipresencial con 168 participantes de la educación superior. Metodológicamente, tuvo un enfoque descriptivo, con tres casos en las categorías: identificación del problema, formulación de hipótesis, sustentación con argumentos y generación de soluciones alternas. Los resultados determinaron un alto desempeño de los participantes en el análisis y la discusión, convirtiéndolo en una alternativa de reflexión y razonamiento. Asimismo, aportó una nueva manera de aprender cambiando el esquema tradicional del aula.

Palabras clave: ambientes virtuales, ciencias políticas, construcción de conocimiento, educación universitaria, métodos de enseñanza.

Recibido: 20 de octubre de 2020

Aceptado: 17 de abril de 2021

Publicación final: diciembre 2021

Cómo citar este artículo: Pérez Montero, E. L. y Flórez, H. A. (2022). Método de caso en constitución política colombiana: experiencia constructivista en ambiente *b-learning*. *Actualidades Pedagógicas*, (77), e1547. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.4>

* Artículo de investigación.



*Case Method in Colombian Political Constitution:
Constructivist Experience in b-learning Environment*

Abstract: The teaching of the Political Constitution is a constitutional order stipulated in article 41, which is based on the organization of the State and the construction of responsible citizens who are aware of their rights, duties, guarantees, and community actions. Therefore, teaching-learning processes are necessary so that students appropriate and develop knowledge and, based on problematic situations, find solutions in defense of civil rights, public interest, and Human Rights. This work developed a case method focused on constitutional actions after constructivism in a blended environment with 168 higher education participants. Methodologically, it had a descriptive approach, with three cases in the categories: identification of the problem, formulation of hypotheses, support with arguments, and generating alternative solutions. The results determined a high performance in analysis and discussion, making it an alternative for reflection and reasoning. Likewise, it provided a new way of learning, changing the traditional scheme of the classroom.

Keywords: virtual environments; Political Sciences; knowledge construction; University education; teaching method.

Introducción

El siglo XXI significó la irrupción de un panorama innovador con grandes retos y cambios relevantes en los campos de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones. La educación no se desligó de esta realidad debido a la globalización de la información, lo que conllevó acciones para la generación de conocimiento a partir de las necesidades de sus educandos, y la dirección a la fusión de la teoría y la práctica conectada con un mundo real (Grajales y Valerio, 2003).

De esta manera, los profesores debieron adoptar de manera eficiente metodologías innovadoras para proporcionarles a sus estudiantes herramientas para integrar los conocimientos nuevos a los previamente adquiridos. Además, el curso empezó a concebirse como un laboratorio en el que estudiantes y profesores tuvieran la posibilidad de participar, de interactuar a partir de los recursos de la experiencia y la información que reciben. Asimismo, una planeación en los objetivos de aprendizaje implicó un enfoque constructivista, para reflexionar sobre la interacción y el intercambio dialéctico entre los dos actores, como lo sustenta Ortiz (2015).

La teoría constructivista es atribuida a Jean Piaget. Esta relaciona la forma en que se construye el conocimiento partiendo de la interacción de la persona con el medio a través de procesos de asimilación y acomodación. Es decir, el ser humano construye el conocimiento con los esquemas que ya posee (conocimientos previos) y los adapta a una nueva información (Arango Londoño et al., 2016). Para Coll, Marchesi y Palacios (1990), el constructivismo como metodología activa se relaciona con un proceso social, que implica relaciones entre tres actores: estudiante, profesor y contenido, lo que permite planificar, organizar, dirigir y controlar actividades orientadas a facilitar los aprendizajes.

Además, en el ciclo educativo se presentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Constitución Política por la falta de interés de los estudiantes, pues la califican como una materia poco significativa y teórica. Esto hace evidente que estos no la contextualizan en la vida diaria, lo que demuestra su desconocimiento por el respeto de los

derechos y garantías como ciudadanos. Estos argumentos se sustentan en el promedio del rendimiento académico de años anteriores (2017-2019), en los que el 45 % reprobó la asignatura, el 50 % obtuvo resultados aceptables de tres en un rango de cero a cinco, y el 5 % se situó en un nivel satisfactorio con notas de 4, en una muestra de 116 estudiantes.

De acuerdo con la necesidad de implementar alternativas útiles para la construcción de saberes en la asignatura Constitución Política, se planteó incorporar el enfoque constructivista con la técnica *método de caso* como medio instruccional en el análisis, la síntesis y la evaluación de la información que permita aprender sobre la base de experiencias y situaciones de la vida real, tomando para ello decisiones creativas e innovadoras (Somma, 2013).

El método de estudio de caso describe una situación real en un contexto, de modo que los estudiantes simulen un ejercicio de preparación cuando se toman decisiones para lograr identificar las causas de la situación problemática (Monterrey, 2010). Es decir, este método como estrategia de aprendizaje no ofrece soluciones, sino datos concretos que permiten diagnosticar las posibles salidas a una situación acaecida.

4 ■ Para Wasserman (1994), los casos son elementos educativos interdisciplinarios, narrativas constituidas por información y datos que parten de problemas o de grandes ideas. Por su parte, Asopa y Beye (1997) mencionan que el método de estudio de caso debe tener una participación activa de los estudiantes, en el que se evalúe el proceso de análisis, las alternativas o los cursos de acción y la toma de decisiones conjuntas.

En función de la finalidad didáctica, Martínez y Musitu (1994) relacionan tres tipos de casos: los centrados en el estudio de descripciones, en los que se descubren los hechos claves de una situación dada; aquellos de resolución de problemas, que se focalizan en la toma de decisiones que requiere la casuística; y los que parten de la simulación, que permiten involucrarse y vivir la situación, con el fin de actuar con los roles del relato.

En la generación de un escenario educativo para implementar la técnica de estudio de caso, desempeñan un papel importante las TIC, pues el uso de herramientas computacionales reúne necesidades y preferencias específicas que posibilitan el aprendizaje individual y colaborativo de una forma más llamativa y motivante (Hermosa Del Vasto, 2015; Chiecher y Lorenzati, 2017).

La aplicación de la tecnología en este trabajo expone a los estudiantes al uso de ambientes virtuales de aprendizaje *b-learning*, los cuales proveen las condiciones para que pueda obtener recursos informáticos y medios

didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas al logro de los objetivos educativos (Troncoso, Cuicas y Debel Chourio, 2010). Dichos ambientes se consideran *mezclas de aprendizaje* que comprenden la combinación del aprendizaje presencial y virtual. En este contexto, es un aprendizaje combinado con encuentros presenciales y la interrelación con plataformas tecnológicas.

Hernández y Tecpan (2017) exponen una interesante experiencia con un modelo que emplea un ambiente de aprendizaje virtual, en el que se evidencia que los estudiantes aprenden a través de los contenidos de manera activa, al definir tareas de organización de información y coordinación de diálogos, lo que deriva en autonomía y compromiso académico.

El objetivo de utilizar los ambientes de aprendizaje y la inmersión en las TIC es proveer condiciones para que el estudiante pueda obtener recursos informáticos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas al logro de objetivos educativos; además, permite aprovechar la actitud de los estudiantes de permanecer “en línea” todo el día, lo que propicia una mayor participación en los espacios académicos que son parte de su formación profesional (Troncoso, Cuicas y Debel, 2010).

En términos de Paz y Fierro (2015), Arguelles y Nagles (2010), y Pérez y Salcedo (2016), la implementación de ambientes de aprendizaje alternos a los presenciales o aulas invertidas permite la interactividad constante entre el estudiante y los profesores, posibilitando profundizar en el conocimiento, la actualización, la construcción colaborativa, la motivación, la reflexión y la innovación en busca de impulsar el aprendizaje permanente. De igual manera, los autores Cheng y Chau (2016) evidencian la importancia del constructivismo individual y la interacción apoyada de las TIC en la mejora del logro de aprendizaje de los estudiantes con actividades en línea, que permitan la autorreflexión en lugar de simplemente acceder a la información o probar ejercicios interactivos simples.

Teniendo en cuenta los beneficios de la metodología de estudio de caso asociada al modelo constructivista en un ambiente de aprendizaje se hace necesario aplicar una propuesta con mayores posibilidades de comprensión, con la intención de reducir las tasas de deserción y mejorar las calificaciones en los exámenes con respecto a situaciones de la realidad.

Método

La propuesta se enmarcó en una investigación evaluativa de carácter exploratorio, con el fin de obtener resultados óptimos en la utilización de la técnica método de caso de tipo resolución de problemas. Esto se llevó a cabo en la asignatura Constitución Política, con 168 estudiantes universitarios. En la actividad se resaltó el conocimiento de los derechos de manera pertinente y contextualizada, desde una perspectiva democrática en temáticas de acciones constitucionales (individuales, grupales, de cumplimiento, de grupo, popular, especiales y de los mecanismos de participación ciudadana). Los tres casos de tipo resolución de problemas fueron validados por tres docentes expertos en la temática. Los estudiantes debían definir el problema, clarificar dudas, generar alternativas y elegir un curso de acción.

Para una mejor comprensión del desempeño de los estudiantes y facilitar la retroalimentación, los docentes estructuraron una rúbrica o guía de puntuación en la tabla 1, enmarcado en una escala de 0 a 5.

Tabla 1. Diseño de la rúbrica aplicada a los estudios de caso.

Categoría	Valoración alta	Valoración media	Valoración baja
Identificar el problema	1,4	0,8	0,4
Formular hipótesis	1,2	0,7	0,3
Sustentar con argumentos	1,4	0,8	0,4
Dar soluciones alternas	1,0	0,6	0,2

Fuente: elaboración propia.

Tal como lo sugiere Monterrey (2010), el método de caso requiere una etapa inicial de acercamiento al tema. De esta manera, el profesor dio a conocer en la primera sesión la normatividad de los mecanismos de protección y participación ciudadana mediante ejemplos representados en videos didácticos, lecturas y presentaciones multimediales. Esto permitió generar algunas preguntas de reflexión en un foro académico, las cuales fueron socializadas en la segunda sesión de forma presencial.

En la tercera sesión el profesor presentó el primer estudio de caso de forma presencial, así como documentos de apoyo que relacionaron temas del caso. En el foro grupal del ambiente de aprendizaje cada estudiante debió identificar el problema de forma clara y precisa, además de reportar

los elementos descriptivos involucrados y la importancia que representaba en el contexto estudiado. Asimismo, cada participante estudió la toma de decisiones descrita en el relato presentado, valoró las actuaciones de los actores involucrados y emitió su opinión.

En la cuarta sesión los estudiantes evaluaron las opiniones de los demás compañeros y se encargaron de la formulación de una hipótesis, para lo que hicieron una reflexión teórica con los conceptos teóricos y operativos. Luego, cada estudiante dio a conocer sus aportes y críticas al proceso evaluado ante el docente en forma de tarea en el aula virtual.

La quinta sesión se llevó a cabo de forma presencial. El profesor reafirmó el proceso realizado en las sesiones anteriores, y solicitó a los estudiantes que presentaran soluciones alternas. El estudio de caso 2 se desarrolló en la sexta, séptima y octava sesión, y el caso 3 en la novena, décima y undécima con el mismo procedimiento que el caso 1.

Resultados

Según la primera categoría de la rúbrica de evaluación *identificación del problema*, se organizó una tabla de contingencia para resumir los datos categóricos de las tres valoraciones: alta, media y baja presentadas en cada caso. La tabla 2 muestra que en los tres casos la valoración alta sobrepasa el 80 %. En el caso 1, con un valor de 83,9 %; en el caso 2, con un 91,7 %; y en el caso 3, con un 95,2 %, lo que significa que la mayor parte de los estudiantes lograron identificar claramente el problema en cada uno de los casos. Solamente un 6 %, en el caso 1, y un 7 %, en el caso 2, no lograron comprender la problemática. Estos resultados satisfactorios pueden estar relacionados con los documentos de apoyo y la inducción a las fases, lo que provocó que los estudiantes estuvieran cómodos e interesados con las actividades.

La figura 1 muestra que los datos aumentaron en cada caso hacia la valoración alta, por lo tanto, disminuyeron en la valoración baja, traducándose esto en un aumento de 13 en las frecuencias de la valoración alta, en el caso 2, y de 19, en la frecuencia en el caso 3.

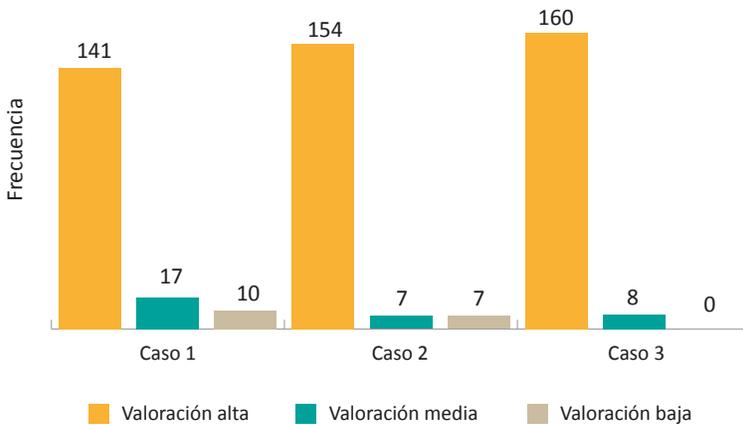
Tabla 2. Contingencia en la categoría *identificar el problema* en los tres casos.

Identificar el problema		Valoración alta	Valoración media	Valoración baja
Caso 1	Recuento	141	17	10
	Caso	83,9 %	10,1 %	6,0 %
	Valoración	31,0 %	53,1 %	58,8 %
Caso 2	Recuento	154	7	7
	Caso	91,7 %	4,2 %	4,2 %
	Valoración	33,8 %	21,9 %	41,2 %
Caso 3	Recuento	160	8	0
	Caso	95,2 %	4,8 %	0,0 %
	Valoración	35,2 %	25,0 %	0,0 %
Total	Recuento	455	32	17
	Caso	90,3 %	6,3 %	3,4 %
	Valoración	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

8

Figura 1. Valoraciones de la categoría *identificar el problema* en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la categoría *formular hipótesis* (tabla 3), se muestra que, en el primer caso, los valores estaban acercándose a la valoración media con un 63,7 %, pero, al aplicar el segundo y tercer caso, se ubicaron en la valoración alta, con un 97,6 % y un 85,1 % respectivamente. También, se evidenció que

los estudiantes poco desarrollan las explicaciones tentativas y su formulación como proposición, ya que muchos desconocían que es una hipótesis.

Tabla 3. Contingencia en la categoría *formular hipótesis* en los tres casos.

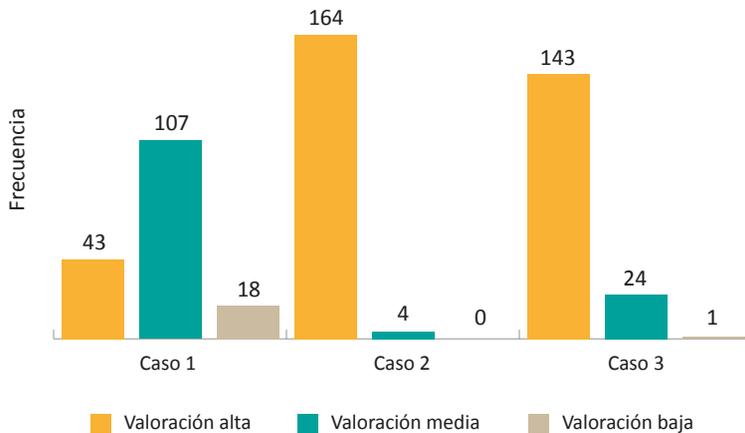
Formular Hipótesis		Valoración alta	Valoración media	Valoración baja
Caso 1	Recuento	43	107	18
	Caso	25,6 %	63,7 %	10,7 %
	Valoración	12,3 %	81,7 %	78,3 %
Caso 2	Recuento	164	0	4
	Caso	97,6 %	0,0 %	2,4 %
	Valoración	46,9 %	0,0 %	17,4 %
Caso 3	Recuento	143	24	1
	Caso	85,1 %	14,3 %	0,6 %
	Valoración	40,9 %	18,3 %	4,3 %
Total	Recuento	350	131	23
	Caso	69,4 %	26 %	4,6 %
	Valoración	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Las frecuencias de cada caso en la formulación de hipótesis se relacionan en la figura 2, en la que pocos estudiantes están en el nivel bajo. En el caso 1 un número de 18 estudiantes; 4 estudiantes en el caso 2; y 1 estudiante en el caso 3.

La comparación de los casos en la categoría *sustentar con argumentos*, mostrados en la tabla 4, evidencian que los estudiantes tuvieron grandes dificultades a la hora de reforzar la validez y la coherencia de los temas tratados, resaltándose porcentajes en la valoración baja con un 53 %, en el caso 1, y un 36,9 % en la valoración media. Se hace notorio que, a medida que se aplicaba los casos, mejoraban parcialmente sus valoraciones. Por ejemplo, en el caso 2 hubo un aumento en la valoración alta con respecto al caso 1, de 10,1 % subió al 31,5 %, y, al mismo tiempo, disminuyó la frecuencia de la valoración baja, con un valor de 20,2 %.

Figura 2. Valoraciones de la categoría formular hipótesis en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

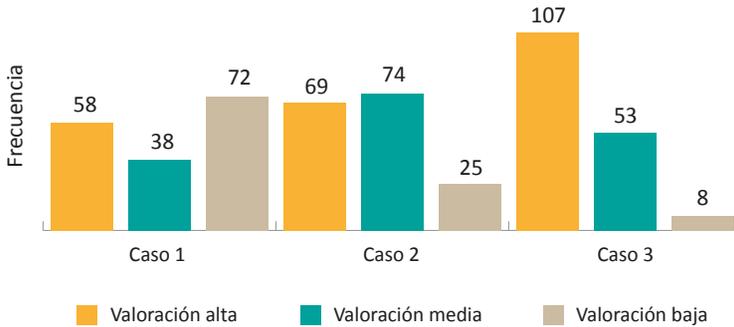
Tabla 4. Contingencia en la categoría *sustentar con argumentos* en los tres casos.

Sustentar con Argumentos		Valoración alta	Valoración media	Valoración baja	Total
Caso 1	Recuento	17	62	89	168
	Caso	10,1 %	36,9 %	53 %	100 %
	Valoración	9,4 %	34,3 %	62,2 %	33,3 %
Caso 2	Recuento	53	81	34	168
	Caso	31,5 %	48,2 %	20,2 %	100 %
	Valoración	29,4 %	44,8 %	23,8 %	33,3 %
Caso 3	Recuento	110	38	20	168
	Caso	65,5 %	22,6 %	11,9 %	100 %
	Valoración	61,1 %	21 %	14 %	33,3 %
Total	Recuento	180	181	143	504
	Caso	35,7 %	35,9 %	28,4 %	100 %
	Valoración	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar en la figura 3 el logro alcanzado por parte de los estudiantes en la categoría *sustentar con argumentos*, ya que se muestra un crecimiento en la valoración alta en los tres casos; la valoración media aumentó en el caso 1 y 2, aunque disminuyó del caso 2 al 3, debido a que los estudiantes llegaron a la valoración alta en este último caso.

Figura 3. Valoraciones de la categoría *sustentar con argumentos* en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

11

Tabla 5. Contingencia en la categoría *dar soluciones alternativas* en los tres casos.

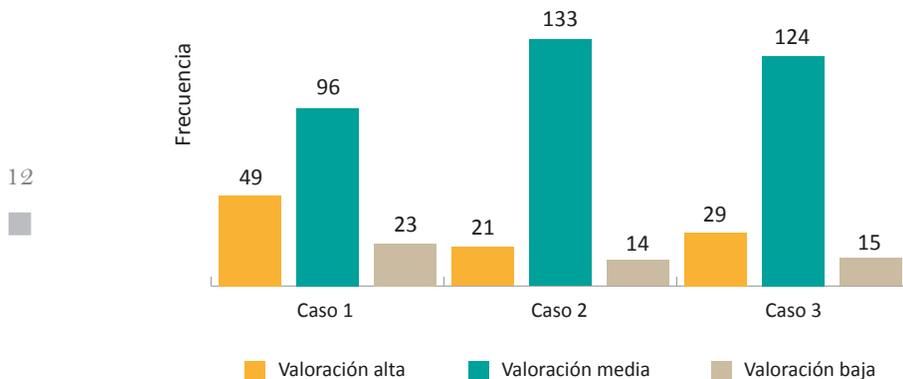
Dar Soluciones Alternas		Valoración alta	Valoración media	Valoración baja	Total
Caso 1	Recuento	49	96	23	168
	Caso	29,2 %	57,1 %	13,7 %	100 %
	Valoración	49,5 %	27,2 %	44,2 %	33,3 %
Caso 2	Recuento	21	133	14	168
	Caso	12,5 %	79,2 %	8,3 %	100 %
	Valoración	21,2 %	37,7 %	26,9 %	33,3 %
Caso 3	Recuento	29	124	15	168
	Caso	17,3 %	73,8 %	8,9 %	100 %
	Valoración	29,3 %	35,1 %	28,8 %	33,3 %
Total	Recuento	99	353	52	504
	Caso	19,6 %	70 %	10,3 %	100 %
	Valoración	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la categoría dar *soluciones alternas*, en la tabla 5 se evidencian concentraciones significativas en la valoración media para los tres casos, caso 1: 57,1 %, caso 2: 79,2 %; y caso 3: 73,8 %. Respecto a la valoración alta no hay datos muy satisfactorios, siendo el más alto el 29,2 %, esto se debe a que no están acostumbrados a examinar los beneficios y los contras de cada alternativa de acción para poder elegir aquella que sea más viable y presente menos efectos negativos.

Para evaluar gráficamente la distribución de las valoraciones alta, media y baja en los diferentes casos, se desarrolló la figura 4, que muestra un valor máximo de 133 en el nivel alto para el caso 2.

Figura 4. Valoraciones de la categoría *dar soluciones alternas* en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

Al comparar las diferencias observadas en los criterios de las tres valoraciones (alta, media, baja) por medio de un análisis Anova de un factor (tabla 6), se puede demostrar el valor estadístico F de 195,793, el cual aparece acompañado de su correspondiente nivel crítico o nivel de significación observado (Sig), es decir, de la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores bajo la hipótesis de igualdad de medias. Puesto que el valor del nivel crítico 0,000 es menor que 0,05, se decide rechazar la hipótesis de igualdad de medias, y se concluye que las poblaciones definidas por los criterios poseen diferencias significativas.

Tabla 6. Resumen del procedimiento Anova de un factor de las categorías.

	Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Intergrupos	210,224	70,075	195,793	,000
Intragrupos	720,097	,358		
Total	930,321			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Comparaciones múltiples HSD de Tukey de las categorías.

(I) Criterio	(J) Criterio	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Límite inferior	Límite superior
1	2	-,22024*	,03769	,000	-,3171	-,1233
	3	-,69246*	,03769	,000	-,7894	-,5956
	4	-,77579*	,03769	,000	-,8727	-,6789
2	1	,22024*	,03769	,000	,1233	,3171
	3	-,47222*	,03769	,000	-,5691	-,3753
	4	-,55556*	,03769	,000	-,6525	-,4587
3	1	,69246*	,03769	,000	,5956	,7894
	2	,47222*	,03769	,000	,3753	,5691
	4	-,08333	,03769	,120	-,1802	,0136
4	1	,77579*	,03769	,000	,6789	,8727
	2	,55556*	,03769	,000	,4587	,6525
	3	,08333	,03769	,120	-,0136	,1802

Fuente: elaboración propia.

La matriz de comparaciones de Tukey indica cuáles medias son diferentes, señalándolas con un asterisco, como se visualiza en la tabla 7. En este caso, el criterio *identificación del problema* presentó los valores más distintos debido a que la diferencia de las medias supera los 0,6.

La observación directa que hizo el investigador en la validación del ambiente *b-learning* en un registro no formal, se analizaron variables como el compromiso y la motivación, en las que se encontraron diferencias significativas. La gran mayoría, un 87 %, participó más de dos veces en el foro de dudas, chat de tutorías y mensajes instantáneos, lo que corrobora el estudio de Gillies y sus colaboradores (2016), en el que concluyen que los estudiantes deben tener oportunidades para trabajar en cooperación, ya que es a través de las interacciones, las herramientas y el entorno que se produce el aprendizaje.

En cuanto a la apreciación de los estudiantes sobre la relevancia del apoyo que representó el material educativo digital, un 81 % respondió estar altamente conforme, un 12 % conforme, y un 7 % no respondió. Además, en la estructura de cada caso se indagó sobre su comprensión y claridad, encontrándose que un 81 % estuvo altamente conforme.

Discusión y conclusiones

14 ■ La metodología *estudio de caso* permitió medir el desempeño de los estudiantes al identificar el problema, formular una hipótesis, sustentar con argumentos y dar soluciones alternas en la asignatura Constitución política; esto enmarcado en una valoración alta, media y baja. El estudio favoreció las hipótesis enunciadas en el trabajo de Gómez et al. (2003), en el que se afirmó que los estudiantes seleccionan la solución adecuada a través de un ejercicio riguroso y de mayor esfuerzo, porque requiere reflexión, criterio y un nivel de interiorización de los conocimientos de la disciplina. También, al evaluar tres casos, se visualizó un aumento en la valoración alta y valoración media a medida que se aplicaban, deduciendo e identificando una ganancia en la comprensión y el conocimiento en cada categoría.

Un aspecto que podría tenerse en cuenta como proyección de esta experiencia, es que diferentes pares revisen en la asignatura Constitución política la estructura de los estudios de caso, para resaltar aspectos relacionados con seleccionar la problemática adecuada y hechos clave para lograr una mayor comprensión por parte de los estudiantes. En esta experiencia solo se tuvo en cuenta el criterio de dos profesores de dicha asignatura.

También, hubo una aproximación a los estudios de Estrada y Alfaro (2015), quienes se refirieron al método como una experiencia gratificante pues genera una mayor comunicación con el estudiante, quien presenta una

actitud más crítica y lo prepara para situaciones reales que se presentarán en su futura experiencia profesional.

Uno de los aspectos positivos de este trabajo fue la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para lograr procesos de sensibilización, refuerzo del material de estudio y retroalimentación, ya que se diseñaron e implementaron contenidos digitales y actividades de comunicación sincrónica y asincrónica. Esto alude al recurso del computador y a la inclusión de la metodología *b-learning*, ya que el hecho de que el estudiante los utilice le da motivación. En la mayoría de los casos, se planteó que el estudiante diseñara sus propias formas de llegar al conocimiento para alcanzar sus propias conclusiones.

A la luz de los antecedentes de esta investigación y de nuestro rol como profesores, hemos podido corroborar que la inclusión de las TIC en los procesos educativos ha redundado en la obtención de mejores logros educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas universitarias tratadas, mediante la inserción de nuevas estrategias didácticas, más llamativas, motivantes y enriquecedoras, en bien de la adquisición y producción de conocimiento por parte de los estudiantes.

De ahí que se haga indispensable promover proyectos educativos institucionales en los que la incorporación de las TIC sea parte de un modelo de acompañamiento a los procesos educativos del aula, además de innovar los currículos, construir una cultura que priorice la investigación y la generación de conocimientos, mejorar la capacidad de los profesores para innovar, y así lograr que los estudiantes tengan más y mejores aprendizajes y acceso al mundo ilimitado de la sociedad del conocimiento y de la información.

Referencias

- Arango, C., Hualpa, A., Reina, D. y Roncancio, M. (2016). Construcción e implementación de un estudio de caso como herramienta de apoyo a los procesos de aprendizaje en la asignatura de producción desde un enfoque constructivista. *Ingeniare*, (21), 109-125. <https://bit.ly/2FtuaKw>.
- Arguelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Universidad EAN. <https://bit.ly/2PWDIQ4>.
- Asopa, B. y Beye, G. (1997). *Management of agricultural research: a training manual*. Food and Agriculture Organization of The United Nations.

- Cheng, G. y Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: an empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2) 257-278. <https://doi.org/10.1111/bjet.12243>.
- Chiecher, A. y Lorenzati, K. (2017). Estudiantes y tecnologías.: una visión desde la 'lente' de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 261-282.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1. Psicología Evolutiva*. Alianza.
- Estrada, A. y Alfaro, K. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 29(65), 195-212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.020>.
- Gillies, R., Carroll, A., Cunnington, R., Rafter, M., Palghat, K., Bednark, J. y Bourgeois, A. (2016). Multimodal representations during an inquiry problem-solving activity in a year 6 science class: a case study investigating cooperation, physiological arousal and belief states. *Australian Journal of Education*, 60(2) 111-127. <https://doi.org/10.1177/0004944116650701>.
- Gómez, E., Dimitriadis, Y., Asensio, J., Rodríguez, M., Bote, M. y Vega, G. (15-17 de septiembre de 2003). *Aplicación y evaluación del estudio de casos como técnica docente en el área de ingeniería telemática*. IV Jornadas de Ingeniería Telemática, Gran Canaria, España.
- Grajales, E. y Valerio, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. <https://bit.ly/2XZjr0P>.
- Hermosa Del Vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(16), 121-132. <https://doi.org/10.21830/19006586.34>.
- Hernández, C. y Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos*, 43(3) 193-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1994). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Narcea.
- Monterrey, I. T. (2010). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://bit.ly/3h1Xc1N>.

- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>.
- Paz, L. y Fierro, Y. (2015). Factores de éxito de los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los profesores dentro de la estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC. *Revista de Investigaciones*, 15(25), 32-47. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.31>.
- Pérez, E. y Salcedo, E. (2016). Estructuras de decisión a partir del aprendizaje autorregulado en ambientes B-Learning. *Tecnura*, 19, 15-24. <https://doi.org/10.14483/22487638.10369>.
- Somma, L. (2013). El estudio de casos: una estrategia de construcción del aprendizaje. En D. Divasto (Coord.), *Reflexión académica en diseño y comunicación* (pp. 32-34). Universidad de Palermo.
- Troncoso, O., Cuicas, M. y Debel, E. (2010). El modelo b-learning aplicado a la enseñanza del curso de matemática I en la carrera de ingeniería civil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-28.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.

