



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y  
PSICOPEDAGOGIA  
PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR**

Título del trabajo:

***“ABORDAJE DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVES DEL  
MÉTODO DE CASOS EN EL AULA DE UN NIVEL SECUNDARIO”***

Título a obtener: **Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior**

Alumno: **Daiana Marisol Ascariz**

**Agosto 2020**

## RESUMEN

El presente trabajo se constituyó con la finalidad de concretarse un estudio sobre las modalidades pedagógicas empleadas en la enseñanza de la asignatura derecho en las escuelas secundarias del sur de la provincia de Santa Fe. A partir de ello, se realizó un recorrido teórico de las condiciones actuales del aprendizaje de esta disciplina en las aulas del nivel medio complementándose con una recolección de datos mediante un trabajo de campo enfocado en obtener información de índole cualitativa para enriquecer la investigación.

En base a todo ello, se diseñó un proyecto de intervención educativa con el objetivo de brindarse una alternativa didáctica, fomentarse el interés, la atención y la motivación del estudiantado en las clases de derecho, además de apartarse de la imperante monotonía del academicismo en la práctica docente. En este sentido, dicha propuesta se explicitó la organización de una jornada de taller de casos trimestral en un 5to año de una escuela secundaria del sur santafesino con el propósito de intervenir de manera pedagógica en las clases de la asignatura Derecho.

**PALABRAS CLAVES:** Derecho - Trasposición Didáctica – Método de Casos – Estrategia didáctica – Nivel Secundario - Jornada de Taller de casos -

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Problema de Investigación.....	1
2. OBJETIVOS.....	3
MARCO TEÓRICO.....	4
CAPITULO I.....	4
ENSEÑANZA DEL DERECHO EN NIVEL SECUNDARIO .....	4
3.1. La importancia de enseñar Derecho .....	4
3.2 El contenido del diseño curricular santafesino sobre la enseñanza del Derecho ....	6
CAPITULO II.....	9
EL MÉTODO DE CASOS: SU IMPLEMENTACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO .....	9
3.3. Consideraciones generales en torno al Método de Casos: sus orígenes .....	9
3.4. Conceptualización y Tipologías .....	12
3.5. Caracteres distintivos del método de casos y su relación con el constructivismo	13
3.6. El trabajo grupal como complementario del método de casos.....	15
3.7. Las Ventajas del método de casos en su aplicación en la clase .....	16
CAPÍTULO III: La crisis del sistema academicista.....	19
3.8. La obsolescencia de la enseñanza del derecho desde un enfoque tradicional.....	19
MARCO METODOLÓGICO .....	21
4. ANÁLISIS DE DATOS .....	21
4.1. Contextualización del trabajo de campo (población y muestra).....	21
4.2. Instrumentos de investigación.....	21
4.3. Análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.....	22
4.4. Conclusiones .....	26
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
5.1. Contexto de desarrollo de la intervención .....	27
5.2. Fundamentaciones de la propuesta de intervención .....	27
5.3 Consignas de las Jornadas del taller de casos .....	29
5.4. Factibilidad .....	31
5.5. Impacto .....	32
5.6. Resultados Esperados .....	32
6. CONCLUSIONES .....	33

## **INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Problema de Investigación**

La educación secundaria es el último tramo de la educación obligatoria en nuestro país, dentro de esta formación se encuentra, según el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, la enseñanza del Derecho en el ciclo superior del nivel secundario (Ministerio de Educación, 2014).

El Derecho está presente en cada momento de nuestras vidas, en algunas sin que se perciba. Se lo puede definir como conjunto de normativas que regula la organización de la vida en sociedad. Toda situación que se presente en la vida cotidiana deberá en un futuro sino lo está, ser regulada o bien en aras de solucionar algún conflicto que de ella se desprenda, legislarse sobre ello. Es decir, el derecho viene a regular nuestra existencia, luego de que se presente en la sociedad una problemática.

Enseñar reglas, normas, derechos y obligaciones a adolescentes en un ámbito escolar, y que se predispongan de modo positivo, con ganas, entusiasmados no resulta tarea sencilla, pero sí necesaria ya que habitamos en un estado de derecho.

Es por ello que en este trabajo se pretende abordar las implicancias que tiene la enseñanza del derecho en un nivel secundario aplicando el método de estudio de casos como recurso pedagógico.

Proponer al estudiantado, que la clase se desarrolle en grupos y no se haga tediosa en el sentido de solo basarse en lecturas de textos de doctrina, apuntes de la cátedra o los artículos de la Constitución o una ley para entender o seguir la temática planteada por el docente a cargo del grupo. Si no, más bien, que se estudien esas leyes, doctrinas, jurisprudencia desde la aplicación a un caso concreto hipotético o real.

Pretender que los estudiantes se involucren en su comunidad, que no solo sean instruidos en derechos y por consiguiente formación ciudadana plantea ciertos interrogantes en torno a ¿cómo vincular la enseñanza del derecho en nivel medio con los problemas cotidianos de la comunidad de esos estudiantes? ¿de qué manera plasmarlo en la práctica educativa para estudiantes de nivel secundario? ¿cómo aplicar la transposición didáctica en esos problemas cotidianos, atravesados por el derecho, para que se despierte el interés del alumnado?

De todo lo expuesto resulta que el objetivo de esta investigación se basa en el estudio del método de casos para aplicar a la planificación de las clases de Derecho en un nivel secundario.

## **2. OBJETIVOS**

### **General**

-Conocer cuáles son las metodologías pedagógicas o el enfoque pedagógico utilizado en la enseñanza de la materia derecho en una escuela secundaria del sur Santafesino en el 5to año del ciclo lectivo 2022.

### **Específicos**

- Analizar la asignatura Derecho en la escuela secundaria con la finalidad de lograr incorporar nuevas estrategias didácticas en el dictado de la misma.
- Fomentar la curiosidad de los alumnos a través del desarrollo de la asignatura en base al método de casos a partir de estrategias didácticas definidas.

## **MARCO TEÓRICO**

### **CAPITULO I**

#### **ENSEÑANZA DEL DERECHO EN NIVEL SECUNDARIO**

##### **3.1. La importancia de enseñar Derecho**

Con la finalidad de dar comienzo a este trabajo se pretende dar el puntapié inicial con los motivos por los cuales es necesario e importante la enseñanza del Derecho en las escuelas secundarias.

Si se toma como punto de partida el diseño curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014) lo que el mismo señala sobre los lineamientos que deben cumplir los contenidos a transmitir a los estudiantes, en cuanto a la enseñanza del derecho establece que se debe focalizar en lograr que el estudiante se forme como sujeto de derecho, se constituya así en un ciudadano activo para la participación social en su comunidad, entre otros objetivos.

Asimismo, se refiere a ello nuestra legislación argentina, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) dentro del enunciado de su artículo 30 cuando alude a que la educación de nivel secundario se debe orientar, entre otros fines, a que los estudiantes desarrollen las capacidades que le permitan ejercitar su ciudadanía de un modo pleno.

Por otro lado, y siguiendo lo expresado, es apropiado y necesario, del mismo modo que lo hace Fairstein (2013), diferenciar que los contenidos a desarrollar en una clase de Derecho sobre un mismo tema no pueden ser abordados con la misma intención en una escuela secundaria que en una carrera universitaria de Derecho.

Desde una perspectiva crítica y siguiendo también a Fairstein (2013), en el nivel secundario se pone énfasis sólo en el concepto de una ley, pero lo que no se desarrolla son el contexto y los interrogantes que responden a su existencia.

Del recorrido sobre lo establecido tanto por la Provincia de Santa Fe, en cuanto a cómo se debe trabajar en un aula el dictado de la asignatura Derecho, es preciso para abordar la temática de este capítulo se ahonde en lo que acontece en el escenario actual respecto de la enseñanza del derecho, particularmente sobre la significancia de los enfoques presentes en los contenidos que conforman las currículas escolares actuales.

Como señala el pedagogo español Jurjo Santomé (2019), los diversos sistemas de poder presentes en la sociedad, con representación en diferentes instituciones imponen un determinado campo de conocimiento, que se refleja en los planes de estudio.

Es por ello que se realiza un recorte de saberes a transmitir elegidos por los sectores que más influencias y poder detentan, viéndose reflejado en el marcado énfasis que se le pone al estudio de asignaturas como las pertenecientes a las ramas económicas (Santomé, 2019).

Esto mismo generó, siguiendo el razonamiento de este autor, que se le reste importancia al estudio de las ciencias sociales, sin tener en consideración que son necesarias para una formación que ayude a reconocer hacia que sectores y problemáticas sean necesarias aplicarse las demás asignaturas estudiadas.

Además, a los planes de estudio y las evaluaciones internacionales se les otorga en sus consignas una medición del aprendizaje de las asignaturas de contenido económico. También lo que se pretende es, convencer a los estudiantes cuál carrera seguir una vez concluido su trayecto en la enseñanza obligatoria (Santomé, 2019).

La globalización es otro de los fenómenos en el que la humanidad se encuentra inmersa y que provoca transformaciones en el derecho tanto a nivel de gobierno, y que repercute además en la enseñanza de un país (Gonzales Mantilla, 2006).

Si bien no es temática a abordar en este trabajo, se merece realizar una consideración acerca de las distintas perspectivas existentes que conceptualizan al Derecho como disciplina.

En nuestra doctrina, se puede precisar a grandes rasgos lo siguiente: para algunos autores se concibe solo como norma, de esta forma lo enuncia Kelsen, en cambio para otros no solo se trata de concebir al Derecho a las normas, sino también los valores, y el contenido social (Noguera, 2015). Relacionando en lo que respecta a este trabajo, esta perspectiva trialista del derecho, el método de casos sería una herramienta propicia para el aprendizaje y la enseñanza del mismo como asignatura en un nivel secundario.

Desde otro punto de vista, tal como expresa el mexicano Betancourt (2009), al referirse que la enseñanza del derecho en cuanto a su contenido afirma que se dificulta el logro de un beneficio colectivo para una sociedad que transcurre en un entorno económico basado en el capitalismo.

Como cierre y en concordancia a lo mencionado, se debe lograr repensar, replantearse la necesidad de una educación en Derecho desde una impronta práctica, se busque problematizar la realidad, se involucre en el entorno actual a los estudiantes.

Ése es el objetivo principal de este trabajo, plantearse el método de estudio de casos en el nivel secundario, el cual será abordado en el capítulo siguiente.

### **3.2 El contenido del diseño curricular santafesino sobre la enseñanza del Derecho**

Al hablar de la estructuración curricular, para comprender, se debe comenzar por elaborar una aproximación conceptual sobre curriculum, el cual ha sido abordado y elaborado por diversos autores a lo largo del tiempo.

Para De Alba (1998), se conforma de una síntesis de la cultura, valores, costumbres, ideologías, los cuales se acuerdan entre los distintos sectores poderosos de la sociedad. Éstos van a conformar luego los lineamientos del curriculum de una institución escolar, bajo la estructura de una propuesta curricular.

Al tratarse entonces sobre un recorte de conocimientos a transmitir elaborados por quienes persiguen un interés específico, sea político, económico, etcétera, serán propensos a que se les de una interpretación distinta, sea deformada, o bien, malentendida de acuerdo a la determinada en el curriculum (Sacristán, 2010)

Un curriculum que no se vincule a una práctica común por la mayoría de los docentes, es aquel en el que se transmita a alumnos enseñanza en las cuales relacionen sus problemáticas de su realidad cotidiana, sociales, habituales y a la vez esos aprendizajes les sirvan para poder encontrar una solución (Baraldi, 2014).

Sin lugar a dudas, en la puesta en práctica, en el ámbito escolar se busca lograr un curriculum el cual sea común para todos aquellos que transiten la enseñanza obligatoria, y como expresa Mazzuglia, (2010), que deba forjarse sobre los principios de la Justicia Curricular.

En el contenido del concepto que reproduce este autor se abarcan los intereses de los menos favorecidos socialmente, la participación de todos sin importar su clase social, y el fomento el trato igualitario. Éstas son las bases de la justicia curricular (Mazzuglia, 2010).

No obstante, no sólo se debería analizar una clase desde el respeto, o la adaptación a los temas y actividades establecidos en el curriculum, sino también la aplicación del mismo por parte del profesor según las singularidades de sus alumnos.

Como analiza Baraldi y otros (2015), se evidencia en la propuesta del diseño curricular santafesino una marcada libertad que se le confiere tácitamente al rol docente en la elección de la estrategia didáctica que más estime conveniente aplicar, o considere que

mejor se adapta a las circunstancias para llevar adelante su clase.

Como lo hace notar Zerbini y Mosquera (2019) cada docente elabora por sus circunstancias particulares, (lo vivenciado en su vida personal, lo experimentado por el simple hecho de ser parte de la sociedad o como experto en la disciplina), la conformación y aplicación de su propia didáctica.

En lo que respecta al fondo de este trabajo, se necesita focalizar sobre el abordaje del Diseño Curricular Santafesino para Escuelas Secundarias Orientadas elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014).

Al respecto, su espíritu se sustentó en tres objetivos fundantes "...como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes" (2014:10). Se advierte que a pesar que la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006, la jurisdicción de Santa Fe adecuó esta normativa a su legislación provincial interna unos años más tarde, específicamente al contenido del diseño curricular en el año 2012 (Baraldi, *et al.*, 2015).

A raíz de ello se encuentran comprendidas en dicho documento toda legislación anterior, tanto la sancionada a nivel nacional, en la provincia de Santa Fe como también, las del Consejo Federal de Educación sobre la temática tratada.

Según estos autores, es preciso también que se tenga presente que se ha realizado la transferencia desde nación hacia las provincias en el año 1992 el manejo de las Escuelas de nivel secundario.

En lo que respecta a la asignatura Derecho, se encuentra ubicada dentro del Ciclo Orientado para aquellos estudiantes que opten por continuar y egresar en base a una finalidad en Economía y Administración. Se localizará por ello como parte del plan de estudio en los años 3º, 4º y 5º de las Escuelas Secundarias Orientadas (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014).

Es por ello que el propósito del presente trabajo se refiere a esbozar una forma de abordar la enseñanza del Derecho, a través del método de estudio de casos. La cual se relaciona con uno de los propósitos que enuncia la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006) cuando prescribe, entre otros, que el estudiante en el nivel secundario sea formado para continuar sus estudios superiores.

A manera de síntesis, y para concluir este primer capítulo, se plasmó un panorama de la situación que presenta la estructura curricular en el territorio santafesino.

Es en el capítulo siguiente donde se continúa con el abordaje del desarrollo del método

de estudio de casos en la enseñanza del Derecho para aplicarlo en el nivel secundario como una estrategia didáctica.

## **CAPITULO II**

### **EL MÉTODO DE CASOS: SU IMPLEMENTACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

#### **3.3. Consideraciones generales en torno al Método de Casos: sus orígenes**

Primeramente, es conveniente se establezca una aclaración con intenciones de realizar una diferenciación hacia otros métodos de similar denominación.

En lo que respecta a este trabajo, se pretende abordar el empleo del método de casos como una propuesta pedagógica de aprendizaje, diferenciándolo, por el contrario de otras utilizaciones, ajenas al ámbito educativo, en las que se pueda hallar inmerso un estudio de casos.

A la vez, presenta para algunos autores ciertas similitudes con el aprendizaje basado en problemas (ABP), para otros se asemeja a una vertiente del mismo o más bien a un enfoque estrechamente relacionado (Díaz Barriga, 2005).

Para remontarse a los antecedentes de este modo particular de enseñanza es preciso se haga hacia la primera década de los años 1900, precisamente en 1914 donde se aplicó en la asignatura Derecho de la universidad estadounidense de Harvard. Con el paso del tiempo, se extiende su aplicación en la enseñanza de otras disciplinas aproximadamente unas dos décadas más tarde (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Del mismo modo que Torp y Sage (citadas por Diaz Barriga, 2005) se coincide en cuanto a que en oportunidad de interrogarse a una persona sobre un aprendizaje que recuerden, es poco probable que hagan referencia a uno proveniente del paso por su escolaridad; al contrario, manifestarán el recuerdo de una enseñanza que les haya proporcionado afrontar una problemática de sus vidas cotidianas.

Esta situación como señala Davini (2008), se evidencia desde un tiempo lejano en la historia en el desafío presente ya desde quienes enseñaban en los talleres formadores de artesanos y artistas en los años que se transitaban los principios de siglo XX a través del propósito de originarles capacidades para solucionar problemáticas y situaciones suscitando soluciones innovadoras, pretendiendo instruirlos en proximidad a los retos presentes en sus vidas.

Señala la autora que esta problemática siguió persistiendo aún luego de la escolarización, en particular sobre dilucidar el modo sobre el que ese conocimiento pasivo disponible en la teoría sea convertido en el llamado capital activo correspondiente a las prácticas; refiriéndose al concepto de prácticas como la aptitud para intervenir y accionar en entornos de la realidad caracterizados por complejidad, como así también decidir (Davini, 2008)

Es por ello, que lo perseguido como objetivo al aplicarse como técnica didáctica en un ámbito escolar el método de casos sea que el estudiante alcance esas habilidades. Al decir de Merodo y Natale (2012) aquellas que son de utilidad en la formación en capacidades prácticas en los estudiantes.

Uno de los aspectos a considerar en la práctica docente, además de perseguir el logro de una buena clase lo cual en reiteradas oportunidades se convierte en una de las principales preocupaciones, lo es también el alcance de la trasposición didáctica como parte de dicho objetivo.

Como desarrolla el investigador Yves Chevallard, la trasposición didáctica gira en torno a lograr que aquellos contenidos designados como el saber que debe ser enseñado, posteriormente de ser objeto de modificaciones varias, se convierta en un idóneo objeto de enseñanza, de esta manera el tránsito por este proceso de transformación, hace que se produzca la trasposición didáctica (Chevallard, 1997).

Es por ello que, también, se hará foco en esta investigación sobre el método de casos como una forma de obtener la trasposición didáctica, combinándola, además, con el tratamiento de las vivencias y problemáticas cotidianas de los estudiantes en su entorno comunitario/social.

Al perseguirse el deseo de proyectar una educación que le permita al estudiantado afrontar los problemas actuales y prepararlos para su futuro, se comparte la idea de Wassermann (citada por Díaz Barriga, 2005) quien identifica al método de casos como una herramienta que abrirá puertas para tratar temáticas actuales. Esto último, permite capacitar a adolescentes como ciudadanos y ciudadanas preparados para enfrentarse a las responsabilidades que deban asumir en su futuro cercano.

En efecto y en búsqueda de lograr lo señalado, al aplicarse el método de casos se genera en el estudiante un desafío, en el cual el rol docente será el acompañamiento en la investigación, la lectura, la búsqueda de información en distintos soportes audiovisuales, filmicos (Wasserman citada por Díaz Barriga, 2013).

En otras palabras, situándose desde la perspectiva de la figura y el perfil del profesor, y

de acuerdo a lo que se proponga como objetivo a alcanzar durante el desarrollo de su tarea educativa por medio del método de casos considerando aquello que busca transmitir durante el tránsito por el trayecto escolar a sus estudiantes a través del aprendizaje basado en un método de casos, se procura estimularlos a la creatividad, puedan abordar situaciones que requieren de un análisis previo, de colaboración, investigación, información y que logren así ayudar a otros y a su vez ayudarse a sí mismos en su crecimiento personal. Es por ello que sería apropiado la implementación del método de casos en sus planificaciones áulicas.

Al implementarse en el estudio de una disciplina específica, por ejemplo, el Derecho, como destaca Wassermann (1994) nos encontraremos frente a la naturaleza interdisciplinar del mismo, en el mismo sentido lo manifiestan Merodo y Natale (2012) al referirse que un caso difícilmente se circunscriba solamente a una sola disciplina, sino más bien se encuentren involucradas otras áreas de conocimiento en un mismo problema. Es decir, se evidenciará cómo es atravesado por otras disciplinas, por ejemplo, al planificar una clase de Derecho a través de un caso, el mismo se verá atravesado por temas de otras asignaturas, lo que lo hace enriquecedor para la actividad educativa.

Además, resulta interesante referirse a lo manifestado por Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives (2013) sobre el momento de formalizarlo dentro del aula. Al respecto afirman se requiere de una planificación previa del profesor donde advierta y tenga presente al aplicar el método, los caracteres del entorno, a quienes va dirigido, además de considerar la dificultad del asunto a tratar.

Entre otras cuestiones, es fundamental se atienda especialmente a contextualizar la situación social, cultural, de desarrollo de los alumnos para lograr que la enseñanza dentro del aula cobre significancia para ellos (Publicación de las Naciones Unidas, 2004), además como contrapartida supondrá para el docente el logro del fin deseado.

Del mismo modo, algo similar ocurre con el pensamiento de Wassermann (citada por Diaz Barriga, 2005), quien señala que en oportunidad de seleccionarse un caso para la planificación de un espacio curricular determinado es necesario se contemplen determinadas pautas. Afirma la autora en cuestión que entre ellas se encuentran, la vinculación con temas centrales del currículo, una narración atrapante del caso para la captación del interés del estudiante, considerar un nivel que genere un fácil acceso al mismo, elección de un caso que signifique al estudiante una intensificación de sus emociones, generación de controversias y dilemas en el trabajo del mismo.

Es por ello que, no es posible que la totalidad de los contenidos a enseñar puedan ser

abordados mediante la técnica del método de casos como (Merodo y Natale, 2012). Una vez más, será el docente quien deberá dilucidar esta situación.

En relación a lo analizado, resulta interesante diferenciar la incidencia de la utilización de esta proposición didáctica según el terreno de enseñanza. Si se hace referencia a un ámbito de nivel secundario se les enseñará a los estudiantes afrontar problemas/desafío de la realidad misma a través de un sentido práctico que se le otorga a la educación, pero cambiará ese sentido en el nivel universitario por enfrentarse con personas que deberán asumir decisiones en un contexto profesional (Davini, 2008).

En definitiva, el propósito que se persigue, como se interrogan Duchatzchy y Correa (2009) es obtener la respuesta sobre estar al tanto de que hicieron los estudiantes con lo que les enseñó el profesor y no si aprendieron lo que se les enseñó. Al mismo tiempo ese profesor descubrirá que enseñó algo si sus estudiantes han podido aprovechar ese aprendizaje y efectuar algo con ello.

### **3.4. Conceptualización y Tipologías**

Ante todo, es preciso remontarse al siglo XVII respecto de la enseñanza en los tiempos de Joan Amos Comenio, cuando en su obra *Didáctica Magna* se refiere al surgir de la didáctica como el único método para la totalidad de la enseñanza (Davini, 2008). Sin embargo, según esta autora sucede lo contrario en la actualidad, afirma que un método único para enseñar todo y a la vez contenidos diversos, no sigue vigente.

A partir de entonces se dieron con el correr del tiempo el surgimiento de diversidad de métodos para la enseñanza, el método de casos es uno de ellos.

En palabras de Díaz Barriga (2005), un caso es aquel en el que una situación-problema es planteada a los estudiantes para que éstos arriben a soluciones. Una historia es ofrecida del modo más preciso y objetivamente posible en la cual se narran sucesos que proponen situaciones problemáticas realistas o verídicas. Esa narrativa presenta una complejidad y multidimensionalidad que es expuesta a partir del contenido de una serie de atributos del caso.

Por otro lado, en vista a dilucidar la dimensión del contenido y formato que adquiere la estrategia didáctica del método de casos al momento de su implementación, es preciso que se expongan las argumentaciones acerca de la diversidad de tipologías existentes sobre el mismo. Varios han sido los autores quienes han elaborado distintas clasificaciones sobre el tema.

Por un lado, según el Instituto Tecnológico de Monterrey (citado por González Pérez,

2015) constituyen los tipos más usuales del método de casos tres modalidades, a saber: los que se centran en el estudio de las descripciones, aquellos en los que se resuelven problemas y por último los que se centran en la simulación.

Aquellos que se exponen mediante problemáticas son los cuáles donde la toma de decisiones conforma su práctica principal (Giné, *et al.*, 2011). Dentro de esta categoría, se presenta otra subclasificación tripartita, en una de ellas se hace referencia a que es preferente/preponderadamente para aplicarse al Derecho; se utilizará para los casos en los cuales la aplicación de principios, luego de ser analizados y seleccionados sean los que favorezcan a su resolución (Martinez y Musuti, citados por Arango Londoño, *et al.*, 2016).

En segundo orden, se hallan los que se denominan descriptivos, debido a que su finalidad es el análisis y descripción de un hecho situación por parte del estudiante en el cual no deberán arribar al planteo de una solución (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Diferenciarlos, por último, de los cuales tienen presente en su estructura la simulación, por lo que se basan en la participación del estudiante dramatizando el ambiente en el que se desarrolla el caso, además de llevar a cabo la representación de los protagonistas que forman parte del mismo (Tec de Monterrey, 2010).

Asimismo, se sostiene otra clasificación tipológica por Oligastri (1993, citado por Hernandez Mogollón y Díaz, 2007) quien enuncia tres tipos de método de casos para la enseñanza. Dentro de la clasificación tripartita del autor, señala aquellos que son utilizados para la discusión en clase constando de un texto que se diseñe especialmente para ese fin, sin una búsqueda de transmisión de información ni de desarrollo argumentativo. Resultaría, esta tipología, apropiada y de utilidad para emplear como una estrategia de inicio en el comienzo de una clase planificada con la aplicación del método de casos.

En conclusión, circunscribiéndose en el marco del método de casos se encontrarán diversas experiencias para poder llevar a cabo, bajo diferentes modalidades que podrán ser implementadas en la práctica pedagógica de la enseñanza.

### **3.5. Caracteres distintivos del método de casos y su relación con el constructivismo**

Por un lado, como toda conceptualización de una temática, el método de casos cuenta con caracteres que lo distinguen de otros. En cuanto las particularidades que lo caracterizan siguiendo a Merriam (1988, citado por Arjona y Aguilar, 2014) se perciben cuatro

caracteres en la definición que brinda, en la cual lo concibe como “particularista, descriptivo, heurístico e inductivo” (Merriam 1988, citado por Arjona y Aguilar, 2014:22).

Bajo otra mirada, experiencial e inductivo, son caracteres distintivos que Díaz Barriga (2005) le asigna a este particular método de enseñanza, pero así también agrega que presenta como objetivo no sólo educar intelectualmente sino la formación como persona, ciudadano. Lo que es lo mismo decir que se lo asocia a aquello que acerca al estudiante con su propia experiencia, a partir de lo cual adquiere conocimientos y se forma como sujeto.

De modo similar, Boehrer (2002, citado por Diaz Barriga, 2005) resalta una diferenciación de esta técnica didáctica respecto de los aprendizajes basados en problemas, ya que sostiene que se logra un involucramiento del estudiante con el caso en cuanto a las emociones y los valores, además del razonamiento. Resultando una mirada que concluye en ser más abarcativa de aprendizajes.

Por otro lado, varias han sido las corrientes psicológicas cuyo campo de estudio está enfocado en la temática concerniente a lo educativo, dentro de ellas se puede ubicar al constructivismo.

Al hablar de constructivismo se hace referencia a aquella práctica educativa que se contrapone al conductismo; particularmente en lo que respecta al rol docente, su tarea se basa en el interés de que sus estudiantes sean quienes puedan ir construyendo el conocimiento y a la vez sean partícipes de esa construcción (Iturbe Bermejo 2007). Es decir, esta vertiente de la psicología educativa persigue que la función del docente sea la de un acompañante, una guía en el trayecto de sus alumnos para la elaboración del conocimiento.

Asimismo, el referente del constructivismo, Ausubel (citado por Iturbe Bermejo, 2007) sostiene que la inserción del estudiante al análisis y reflexión desde el proceso de enseñanza aprendizaje es donde surge la construcción del conocimiento. Dicha apreciación oportunamente se puede trasladar al objetivo que se persigue con la aplicación del método de casos estudiado en la presente investigación.

En lo que respecta a este trabajo, dentro de los textos académicos analizados, se localizan autores quienes se refieren a la relación que se distingue entre esta corriente psicológica y el método de casos.

A modo de ejemplo, se vale mencionar a autores como González Pérez (2015), quién afirma la existencia de esta relación al referirse sobre una visión constructivista que

adquiere el aprendizaje cuando es abordado por el método del caso en su empleo como estrategia didáctica. También, se pronuncian de la misma manera, Giné y *et al.*, (2011) quienes expresan que el aprendizaje basado en el método de casos se relaciona con la enseñanza desde la perspectiva constructivista.

Por su parte, Arango Longoño y *et al.*, (2016) circunscriben al caso como reflejo de una situación problemática, representativa de la realidad, ficticia o no, que lo conducirá hacia el despliegue de capacidades que se requieren en el trabajo grupal, como las críticas, sociales, estratégicas, sociales, y al mismo tiempo, tareas enfocadas en el análisis, la comparación, evaluación y síntesis (Arango Londoño, 2016). Los aspectos detallados son aspiraciones compartidas y propuestas por la enseñanza abordada desde la técnica didáctica objeto de desarrollo del presente trabajo.

Por lo tanto, encarar el aprendizaje desde un enfoque constructivista con la aplicación del método de casos, hará posible que el estudiante logre varias habilidades, dentro de las cuales, la que más se relaciona con el espíritu de este trabajo es aquella que le permitirá identificar las problemáticas y germinar destrezas con las cuales podrá asumir decisiones teniendo además en consideración como base la apreciación que realice de los hechos y los problemas le sea propicio realizar construcciones de juicios de valor caracterizados por su solidez y profundidad (Iturbe Bermejo, 2007).

### **3.6. El trabajo grupal como complementario del método de casos**

Actualmente es frecuente, casi habitual que, en el ámbito laboral, se requieran perfiles dispuestos al trabajo en equipo. Dicha solicitud debería ser trabajada desde el nivel secundario ya que se considera a éste el paso previo al mundo laboral. Es por ello que se expondrán las consideraciones argumentales que relacionan al aprendizaje en grupos con su aplicación en la estrategia didáctica del método de casos.

Al trabajo grupal se lo puede constituir como otro de los caracteres que se le atribuye a la enseñanza con el método de casos. Su inclusión como complementario a otros métodos dentro del trabajo en la clase, es considerado como una técnica dentro del método grupal para algunos escritores (Delgado, 2017).

La lectura de Merodo y Natale (2012) sobre este aspecto, es la puesta en práctica del trabajo didáctico en formato de casos a través de debate grupal, manifestando su utilidad al contrastar opiniones desde puntos de vista encontrados, además que suscitan se plantee una discusión “participativa y desafiante” (Merodo y Natale, 2012:100). Es decir, a través

de esta propuesta didáctica se lograría otorgar al trabajo en equipo la función de generador y fortalecedor de habilidades.

En función de lo planteado, lo que amerita ser destacado es el cambio de perspectiva que se debe enfrentar al intentar introducir en el arraigado academicismo en la educación, nuevas visiones que ayuden, auxilien a la preparación en las nuevas habilidades para el futuro próximo, tanto a nivel personal, como ciudadanos y en lo laboral.

A partir de este trabajo se intenta dar un análisis sobre los beneficios que el método, objetivo de esta investigación, proporcionaría a la enseñanza de Derecho como asignatura de nivel secundario partiendo de las vivencias de la realidad cotidiana.

### **3.7. Las Ventajas del método de casos en su aplicación en la clase**

Desde diversas disciplinas se han elaborado análisis sobre la implementación de esta técnica didáctica para proyectar en el aprendizaje de los estudiantes, es por ello que también se ha teorizado mucho al respecto.

Dentro de esas investigaciones se encuentran afirmaciones a modo de conclusiones que se arribaron en cuanto a varios puntos sobre las ventajas en las cuales se sustenta esta estrategia.

Se puede señalar, para comenzar, lo que apunta Iturbe Bermejo (2007), quien al respecto afirma que en el aula sucede el surgimiento de un aprendizaje entre estudiantes por medio de un traspaso de conocimiento entre pares, lo que genera otra dirección del conocimiento a diferencia de la tradicional en la que parte desde el docente hacia el estudiante (Iturbe Bermejo, 2007). El autor indica una dirección de surgimiento del aprendizaje entre pares, es decir de estudiante a estudiante.

Siguiendo con Harris, (citada por Costa Lieste, s/f) quien señala dos ventajas que evidencia sobre las actitudes de los estudiantes, al considerar que la aplicación del método de casos representa un ataque al desmotivamiento y el conocimiento inactivo.

Por otro lado, y de la misma forma que Diaz Barriga, el Profesor Thomas Bonoma (citado por Costa Lieste, s/f) comparte el carácter experiencial atribuido al método de casos, y señala que el aprendizaje resultante de la aplicación de la realidad, genera en el estudiante una forma inalcanzable de conocimiento a través del estudio de los textos académicos y la memorización.

Por su parte, Godio (2016) es un autor que distingue las ventajas que se desprenden del método a la autoevaluación, la cual, afirma, permite examinar las repuestas de los

alumnos de manera crítica sobre los argumentos que han arribado de manera provisoria al trabajar sobre casos, desde una mirada centrada en la obtención de resultados.

Otra visión asumen los autores Hernández Mogollón y Díaz Casero (2007), quienes entienden como una ventaja la valoración que debe ser realizada sobre el punto de vista del otro sobre el mismo caso de estudio, asimismo reconocen que representa una obligación del estudiante la puesta en valor que deberá defender ante quienes contradigan su opinión para así hacer valer su posición respecto al tema. Es decir, propiciará la puesta en práctica de habilidades de argumentación para sostener la postura asumida ante un caso frente a compañeros que detenten una opinión contraria.

A semejanza de lo expuesto anteriormente, encontramos el pensamiento de Hernández Mogollón y Díaz Casero (2007). Ambos formularon una tabla de diversas habilidades derivadas de esta propuesta didáctica, las cuales también pueden ser consideradas como cualidades beneficiosas.

Al respecto, los autores enunciaron ocho categorías que integran habilidades de las cuales a su vez se desprenden destrezas específicas. A saber, dentro de esas categorías de habilidades enunciadas por Hernández Mogollón y Díaz Casero (2007, citando a Mauffette Leenders- Erskine y Leenders, 2005) se encuentran:

- “ANALÍTICAS
- TOMA DE DECISIONES
- PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA
- PARA LA COMUNICACIÓN ORAL
- ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO
- INTERPERSONALES O SOCIALES
- PARA ESTIMULAR LA CREATIVIDAD
- PARA LA COMUNICACIÓN ESCRITA”

No obstante, luego del recorrido por los diferentes autores que teorizan sobre las ventajas, las cuales, si bien son numerosas y de utilidad, no puede dejarse de lado, la otra cara del asunto en cuanto al reconocimiento de la existencia de desventajas en el momento de su utilización.

Un aspecto negativo se le atribuye al factor tiempo, recurrentemente varios autores quienes lo catalogan como uno de los principales puntos en contra. Principalmente porque la experiencia de enseñanza a través de casos comprende una preparación y una

habituaación de la situación, que en algunos casos es tomado como aspecto negativo; todo aprendizaje conlleva tiempos diferentes y en especial el que se realiza a través de casos requiere uno más prolongado aún, ya que se necesita espacio y oportunidades para la búsqueda de fuentes que analizar y además para realizar hipótesis y/o dar respuesta a lo planteado (Litwin, 2007, citada por Merodo y Natale, 2012).

A los fines del desarrollo de los propósitos de la presente investigación, se procuró analizar diversas ventajas de la introducción del método de casos en la clase, priorizándolo como propuesta en la formación de los estudiantes en la educación de nivel secundario en la asignatura Derecho desde una postura contraria a los modelos pedagógicos tradicionales academicistas y conductistas habitualmente implementados en la docencia.

### **CAPÍTULO III: La crisis del sistema academicista**

#### **3.8. La obsolescencia de la enseñanza del derecho desde un enfoque tradicional**

La forma tradicional de la enseñanza, está centrada en un modelo academicista o de tipo expositivo. En el caso del Derecho puede evidenciarse al impartir conocimientos en el marco de una clase del tipo magistral, donde el docente a través de las lecturas de leyes, códigos, artículos, jurisprudencias planifica sus clases. Actualmente resulta anacrónico seguir por ese camino, considerándose algo un tanto distante de la época en la que se está viviendo, inmersa en cambios constantes.

Una apreciación particular sobre el tema y ejemplificativa de mismo, es la que expresa el licenciado y profesor de Historia, Carlos Cárdenas (2013) al poner en crisis lo que acontece en un aula secundario al enseñar Derecho, en especial derechos humanos. Para un suplemento educativo de un diario de la localidad de Rosario, Cárdenas (2013) relata la sensación de distancia que percibió al conversar con alumnos de derecho, precisamente entorno al alejamiento entre lo que él como educador intentaba transmitirles y lo que ellos efectivamente vivenciaban en sus barrios. Esta manifestación puede convertirse en la apreciación de un síntoma que atraviesa el sistema educativo, que lleve a cada docente a un replanteo y reflexión sobre los métodos pedagógicos para lograr el aprendizaje en las clases de Derecho.

Desde otra perspectiva, y en concordancia con lo que señala Cárdenas se encuentra el pensamiento de Paulo Freire. A principios de los años 90, dejaba plasmado el reconocido pedagogo brasileño, en la introducción a su libro “Cartas a quien pretende enseñar” en su lucha a favor de una escuela democrática expresándose con estas palabras: “enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido” (Freire, 1993:16), En este razonamiento Freire, expresándose sobre los objetivos que la escuela debe perseguir para poder considerarla democrática, asu vez está vislumbrando que no solamente debe basarse el aprender en transmisión de conocimiento sino que debe ir más allá de eso, transmisión de conocimientos tan central del academicismo.

Actualmente, tras casi tres décadas del pensamiento de Freire, por su parte, la doctora en ciencias de la educación, Carina Cabo (2022) reflexiona sobre el presente en nuestra provincia. En particular, se refiere a la reforma concerniente al nuevo modelo pedagógico

para el nivel secundario que ensaya la provincia de santa fe, reflexiona sobre los cambios a producirse y puntualiza en un aspecto que se relaciona con la propuesta de intervención que más adelante se describe en este trabajo. Advirtiendo que para que este cambio resulte fructífero, “es necesario tener proyectos que se focalicen en las problemáticas de los barrios” (10/06/2022, nota opinión Diario Infobae)

Es por ello, que para impedir que suceda lo señalado por el profesor Cárdenas (2013) dentro de las aulas, es que, en asignaturas como Derecho, Construcción de Ciudadanía y Participación, entre otras similares, deberían implementarse metodologías pedagógicas que se aparten de lo tradicional.

Esta variedad de críticas, por los autores tratados, en torno a las modalidades pedagógicas usuales de las últimas décadas, se relacionan con el objeto de estudio de la presente investigación, por lo que en los siguientes apartados se enfocará en el trabajo de campo y la propuesta de intervención educativa en torno a ello.

## **MARCO METODOLÓGICO**

### **4. ANÁLISIS DE DATOS**

#### **4.1. Contextualización del trabajo de campo (población y muestra)**

Como en este apartado se desarrollará lo relativo a los componentes del marco metodológico de la investigación, es conveniente, primeramente, de manera introductoria al análisis del trabajo de campo se haga una referencia a la caracterización de la población objeto de estudio.

La población objetivo pertenece a una institución educativa que se encuentra ubicada geográficamente en una localidad del sur de la Provincia de Santa Fe que integra el conglomerado Gran Rosario, correspondiente al curso de 5to año división segunda perteneciente al turno mañana de una escuela secundaria de gestión pública cuya terminalidad es economía y administración.

El grupo de estudiantes se conforma con un total de 17 estudiantes, de los cuales 9 son femeninos y 8 masculinos, en una franja etaria que varía entre los 16 y 17 años.

#### **4.2. Instrumentos de investigación**

Para abordar el trabajo de campo y la recolección de datos cualitativos, en la presente investigación se recurrió a tres intervenciones de campo, entre ellas, dos entrevistas y una observación no participativa en una clase de nivel secundario.

Por lo que, a partir de los interrogantes planteados al comienzo de esta investigación, y con motivo de ser soporte al trabajo de campo llevado a cabo, se efectuaron dos entrevistas durante el transcurso del mes de junio del año 2022. Las mismas se realizaron en su totalidad por correo electrónico bajo el mismo cuestionario, a profesoras que cuentan con trayectoria docente en nivel medio, quienes se mencionarán de aquí en adelante con las iniciales S. Q., y R.B.

Por otro lado, a finales del mes de junio del año 2022 se llevó a cabo la observación no participativa sobre una clase de la asignatura Derecho durante 2 horas cátedras de 40 minutos cada una, a partir de la cual la labor se focalizó en la recolección de información vinculada a la modalidad adoptada por la docente a cargo del curso en cuanto a su propuesta pedagógica desplegada en la clase.

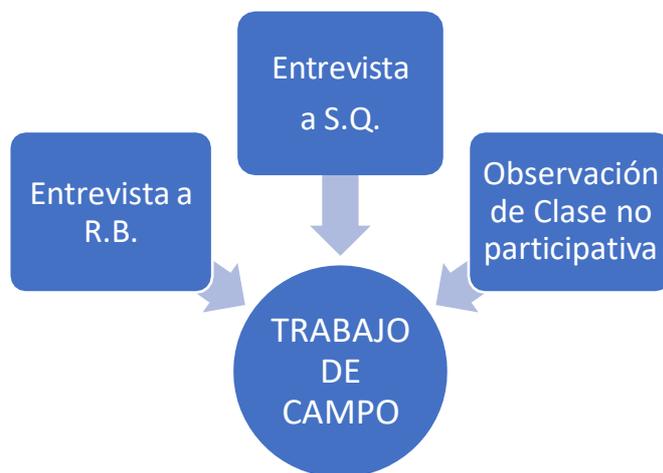


Figura 1: Gráfico sistematizador del trabajo de campo de la elaboración propia

### 4.3. Análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo

#### Entrevistas

Para comenzar a desglosar los contenidos de las entrevistas, es relevante advertir que las mismas se enfocaron principalmente hacia el modo de abordar la enseñanza del Derecho en el nivel secundario.

A partir de ello, se plantearon los interrogantes apuntándose a los métodos didácticos utilizados para desplegar las clases, la percepción personal de las docentes entrevistadas en torno a la predisposición del estudiantado durante el desarrollo de la asignatura derecho, asimismo se interrogó, en cuanto a la opinión respecto a la aplicación del modelo pedagógico academicista particularmente en Derecho en la actualidad.

También, se les consultó sobre su percepción respecto a la temática que revisten los contenidos a enseñar, en particular si consideran que las situaciones cotidianas de la comunidad les generarían curiosidad, interés, entusiasmo a los estudiantes. Por último, se refieren las docentes a la pregunta sobre cada experiencia personal en la aplicación del método de casos en sus clases en el nivel secundario.

De acuerdo a todo lo expuesto y con el fin de recabarse datos subjetivos sobre la experiencia áulica docente en nivel secundario, bajo el mismo cuestionario y la misma modalidad de entrevista, dos han sido las profesoras que se han entrevistado, quienes de ahora en adelante se denominarán con las iniciales S.Q., y R.B.

Ambas se desempeñan laboralmente, en nivel secundario en el sur santafesino en asignaturas referidas a las ciencias sociales, entre ellas Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía e Identidad, Construcción de Ciudadanía y Participación, y Derecho, en particular en las entrevistas se refirió a este último espacio curricular, de

desempeño de las docentes, S. Q., desde hace 32 años y R.B., en los últimos 4 años.

Comenzando por el interrogante referido al interés del estudiantado según su trayectoria docente, R.B., se expresó: *“Lo fundamental es poder relacionar los temas con la realidad. Por eso, siempre que se puede, se realizan proyectos educativos, dónde los alumnos tengan que poner en práctica la teoría. Cuando el tema pueden relacionarlo con lo que les pasa a ellos, los interpela.”* (Registro de campo, de 23 de junio de 2022) Al respecto S.Q., sobre el particular según su experiencia docente se refirió a ello: *“Respecto al interés del alumno, en relación a los contenidos: siempre demostraron respeto y muchísimo interés”* (Registro de campo, de 1 de junio de 2022)

Por otro lado, de igual manera que los autores trabajados en el marco teórico en el capítulo 3 referidos a las ventajas de la aplicación de la estrategia didáctica método de casos, en concordancia con ello, la docente S.Q., puntualiza lo siguiente: *“Este recurso didáctico lo utilizo en los métodos mencionados anteriormente: gamificación, juegos de roles. Sirven para desarrollar habilidades cognitivas, que son las superiores (relación, síntesis, comprensión, motivación, metacognición) Además tiene como propósito de que el alumno analice y tome decisiones de forma individual, enriquezca su visión al compartir y fundamentar sus propuestas. Es complejo, requiere de una docente preparada, pero genera ventajas educativas y humanas enormes”* (Registro de campo, 1 de junio de 2022). Al respecto al docente R. B. al responder sobre esta cuestión también se pronunció de la misma manera rescatando aspectos positivos y negativos: *“Lo positivo es que genera mayor interés en los alumnos y les otorga herramientas de análisis. Se conectan con la realidad.”* (Registro de campo, 23 de junio de 2022)

A pesar de los aspectos positivos, ambas docentes reconocen aspectos negativos que acarrearía la aplicación de esta técnica didáctica. Mas precisamente, S. Q., manifiesta que, si bien utiliza el estudio de casos como complemento en sus estrategias didácticas, reconoce una serie de dificultades que podrían acarrear el uso del mencionado método, detallando las siguientes:

- “Los grupos son numerosos y por lo tanto se puede perder el control.*
- Los/as estudiantes, sobre todo los más jóvenes, se pueden perder en la tarea y olvidar sus propósitos de aprendizaje*
- Diseñar una evaluación válida*
- El tiempo de discusión del caso debe ser administrado adecuadamente, de lo contrario se puede perder la atención del grupo.*
- La temática que incluya a la mayor parte del grupo, de otro modo algunos alumnos*

*pueden perder interés.*

- *Los alumnos pueden percibir poca relación del caso con los contenidos de aprendizaje del curso.*
- *Se puede perder el orden cuando los alumnos se identifican y apasionan con una posición en torno al caso.*
- *Puede desmotivar a los estudiantes brillantes, en algunos casos, cuando ellos piensan que deben hacer su trabajo y además el del equipo” (la tilde al comienzo del autor le pertenece a S.Q.) (Registro de campo, 1 de junio de 2022). Al respecto R.B, menciona: “Lo negativo, podría decir, exige mucho más trabajo de ambas partes, muchas veces los alumnos están desgranados y al exigirles mayor compromiso, se desalientan. Lo que más me sirve en estos casos es trabajar en grupos y en red. Que todos aporten algo a un proyecto y que sin el trabajo de alguno el del resto caiga. De esa forma, se comprometen con sus compañeros y con el trabajo” (Registro de campo 23 de junio de 2022)*

Otra temática abordada se refirió a las metodologías pedagógicas adoptadas en la docencia por ambas entrevistadas, colocándose el foco especialmente en el método academicista, al ser indagada sobre ello y a la luz de una mirada personal, S. Q., reflexionó partiendo de dos interrogantes: *“En relación al método academicista o tradicional, deberíamos preguntarnos: ¿qué tipo de conocimiento creemos que hay que proporcionar hoy a los jóvenes durante la educación obligatoria? ¿qué modelo didáctico consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa?”* (Registro de campo 1 de junio de 2022).

Por su parte, refiriéndose a la cuestión, R.B., quien cuenta con una trayectoria docente menor, a propósito del academicismo, expresa: *“Es una herramienta, pero no puede seguir construyendo la base de la forma de enseñar. Los alumnos están, hoy en día, expuestos a cantidades infinitas de información y estímulos. Con apretar un botón pueden encontrar toda la teoría que necesiten sobre un tema. Por eso, ese profesor que detenta el conocimiento y lo transmite, no es funcional para los alumnos de hoy. Necesitamos darles herramientas para analizar y ser críticos, para que puedan decidir correctamente”.* (Resultado de trabajo de campo 23 de junio de 2022)

Si bien en ambas entrevistas se describió la implementación de distintos modelos pedagógicos, respecto de lo que acontece en la realidad S.Q., se manifestó de esta manera: *“Es cierto que se hablan de aprendizaje en proyectos y tantas otras cosas, pero todo es un MAQUILLAJE, se siguen dando de la misma manera, solo se realizan AJUSTES para*

*creer que estamos por el buen camino, por el cambio. Para ello hace falta una transformación en lo que se llama CULTURA ESCOLAR. Seguimos dando clases en las mismas aulas, con recreos, con la misma currícula, año cronológico del alumno por curso, no han cambiado ni el TIEMPO ni el ESPACIO”* (Resultado de trabajo de campo 1 de junio 2022) (las mayúsculas corresponden a la entrevistada).

Del contenido de ambas entrevistas se concluye la necesidad de innovar en las estrategias didácticas, manifestándose un agotamiento del método academicista para los tiempos actuales. En este sentido, las docentes acuerdan resultados óptimos en el estudiantado al aplicarse el método de casos en sus clases.

#### Observación de clase

Por otra parte, con el objetivo de enriquecer esta investigación, se utilizó como tercer instrumento de recopilación de datos una observación de clase del tipo no participativa en una clase de dos horas cátedras (80 minutos) de duración de sobre la asignatura Derecho del ciclo orientado de una Escuela secundaria, en la cual no se produjo una intervención áulica.

En el transcurso de las dos horas cátedras que se observaron, un día jueves a fin del mes de junio del año 2022, la atención se dispuso en la manera de transmitir los contenidos por parte de la docente a cargo de la división, en particular a si se aplicaron estrategias de inicio, si se aplica el tradicional academicismo, si se en las clases se nota participación activa de los estudiantes y/o compromiso de los mismos, motivación.

Desde el comienzo se evidencia que la docente desarrolla su clase bajo la existencia de una planificación del repertorio de actividades a desarrollarse, aunque debido a que la profesora era de otra localidad, no lograba que los estudiantes logren una transposición didáctica ya que sus ejemplificaciones no se relacionaba con la idiosincrasia y/o problemáticas de la ciudad donde viven esos estudiantes, al nombrar ejemplos referidos a la temática trabajada no podía haber claridad en la retroalimentación de esa información brindada.

Al comienzo de la clase, se consulta sobre la tarea que se les había encomendado para el día de la fecha y ante la no respuesta de la mayoría de los integrantes del curso, se dispuso por parte de la docente destinar los iniciales 40 minutos del encuentro correspondientes a la primer hora cátedra, dedicarlos al propósito de la finalización de manera individual la resolución de las consignas.

Las consignas a resolver se basaban en un cuestionario que se respondía sobre un video

que aportó la profesora en relación al tema del cooperativismo, de dicho video se podían copiar las respuestas, careciendo de una reflexión por parte del estudiante dado que las preguntas se respondían con lo que allí se nombraba.

Esta situación deriva en un infructífero aprovechamiento del tiempo, el cual podría haberse dedicado con utilidad para profundizar más sobre esos contenidos en otros aspectos o con otras actividades, asimismo lo sucedido imposibilitó a la docente seguir avanzando con otro tema que seguía a continuación en el programa de la disciplina.

Por otro lado, en cuanto a la conducta de los estudiantes durante el transcurso de la clase, se considera buena, pero a pesar de ello en cercanías del horario de finalización de las dos horas cátedras continuas ante la inminencia del toque de timbre que anuncie el primer recreo de la jornada escolar se percibió su modificación, los estudiantes se empezaban a predisponer con ánimo revoltoso y con ansías de salir al patio sin prestar demasiada atención a la clase.

En consecuencia, la docente comienza a efectuar un dictado haciéndose referencia a los conceptos básicos de la temática que se estuvo trabajando, por ende, exteriorizándose su apelación al academicismo y principalmente al conductismo, que le da nombre a una de las corrientes de la psicología del aprendizaje, esperando de su parte que ese dictado funcione como un estímulo al que los estudiantes respondan con un cambio de actitud en conducta y en atención de la clase.

#### **4.4. Conclusiones**

A partir del análisis de los tres trabajos de campo llevados a cabo en esta investigación se deja en manifiesto lo que acontece en el plano de la realidad en las aulas secundarias del sur provincial santafesino, cuestión que resulta esclarecedora y orientadora del ambiente educativo actual.

Múltiples son las situaciones que afectan el escenario áulico, una de ellas es la falta de motivación en los estudiantes, de parte del docente la monotonía en la aplicación práctica del academicismo.

Por su parte, la acción de los docentes ante esta situación se enfoca en cuestiones como conservar cuestiones básicas relacionadas a la convivencia, tales como el respeto, su conducta durante el transcurso de la clase perdiéndose de vista, en cada encuentro, el objetivo educativo trazado.

Todo ello refleja una crisis del modelo pedagógico adoptado, considerándose oportuno y necesario una modificación del mismo, pero sin perder de vista que luego en la práctica

su concreción puede ser obstaculizado por variados factores.

En este sentido, plantear el método de casos, con sus ventajas y dificultades, como propuesta pedagógica en el aprendizaje, presenta una alternativa al monótono academicismo.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

A raíz de los interrogantes planteados en la introducción de esta investigación y atento a los resultados obtenidos en el posterior análisis de los datos recabados se elaboró la siguiente propuesta de intervención educativa en el campo de la asignatura derecho, para un nivel secundario.

### **5.1. Contexto de desarrollo de la intervención**

La propuesta de intervención se destinará a la asignatura Derecho dictada en el “5to año segunda división” de una escuela secundaria cuya terminalidad es economía y administración, localizada geográficamente en una ciudad del departamento Rosario, provincia de Santa Fe.

En la institución referenciada en el marco metodológico, el espacio curricular derecho se organiza con un cursado semanal de 4 horas cátedras, atribuidas 2 horas a los días martes y 2 horas a los días jueves. En este sentido, la cursada de los días los martes comienza a las 7:45 hs., cuando se produce la entrada al establecimiento de toda la comunidad educativa turno mañana hasta las 9:05 hs, coincidentes con la salida al primer recreo de la jornada. En lo que respecta al cursado de los días jueves, se circunscribe al horario de las dos últimas horas cátedras del día escolar comprendidas en el horario de 11:25 hs. a 12:45 hs.

### **5.2. Fundamentaciones de la propuesta de intervención**

La planificación brinda al docente el momento oportuno para proponerse innovaciones que se consideren necesarias adoptar en las estrategias didácticas dentro del ciclo lectivo para que se modifiquen ciertas instancias del desarrollo del aprendizaje, en este sentido, se desarrollará la presente propuesta de intervención educativa.

Aludiéndose a uno de los objetivos específicos propuestos en los inicios de este trabajo, con la formulación de este proyecto de intervención se persigue el fomento de la curiosidad de los estudiantes a través del desarrollo de la asignatura derecho en base al método de casos a partir de estrategias didácticas definidas. De esta manera se procura exponer una posible alternativa de modificación para las planificaciones anuales, superar la falta de dinamismo que caracterizan las clases de derecho en el aula de nivel secundario.

A raíz de ello se plasmó un diseño en el que se combina el método de casos como técnica

didáctica con una instancia de evaluación trimestral, para la asignatura derecho en el curso de 5to año de escuela de nivel medio. En relación a ello, la propuesta de intervención ambiciosa realizar una evaluación diferente como cierre del trimestre mediante la implementación de una jornada de taller de análisis de casos.

Desde el inicio del ciclo lectivo el docente comunicará a los estudiantes esta propuesta pedagógica para fomentar el interés y/o curiosidad en la asignatura derecho y generar espacios de trabajo grupal durante todo su cursado, conforme a la metodología del estudio de casos. En este sentido, el profesor será el encargado de explicarles que las jornadas serán organizadas en los encuentros de las dos últimas clases que den finalización a cada trimestre.

Debido a ello, se dispondrá para todo el ciclo lectivo de 6 jornadas en total, particularmente en los encuentros de las dos últimas clases de la semana de cierre cada trimestre. En este sentido, en cada trimestre se destinará 1 semana en el que cada grupo expondrá al resto de sus compañeros en forma de ronda su producción académica.

Asimismo, al constituirse parte del contenido de la evaluación trimestral efectuada por el docente, se dará lugar para apartarse de la arraigada y tradicional evaluación escrita como forma de evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En cuanto a la elección del contenido académico para este proyecto de intervención se tomará como referencia la planificación anual de la asignatura Derecho de la institución educativa objeto de estudio en el marco metodológico de esta investigación. En dicha organización los contenidos a desarrollar para el 5to año división segunda se estructuran en tres ejes temáticos, de los cuales para ejemplificarse esta propuesta se seleccionó el último y tercer eje denominado “Cómo nos asociamos”.

A raíz de ello, se pretende lograr la comprensión de las formas de asociarse partiendo de las instituciones de la comunidad, que las comprendan no sólo como espacios aislados, sino como parte de su entorno social mediante la participación en estos talleres de casos trimestrales. Asimismo, estudiar la forma en que se organizan, quienes pueden ser parte de ellas, como es su funcionamiento y su forma de relacionarse con la comunidad, además de identificar cuáles son las situaciones que se producen dentro de esos espacios y están atravesadas por cuestiones legales.

Con todo ello, se demanda que el estudiantado al cursar la asignatura Derecho se involucre y que el trabajo en grupo los enriquezca en su formación ciudadana y no sólo a nivel de conceptos adquiridos.

### **5.3 Consignas de las Jornadas del taller de casos**

Dado a la cantidad de escolares que posee el estudiantado de 5to año división segunda, se facilitará el trabajo de las jornadas de taller de casos en 6 grupos, de los cuales 5 dispondrán de 3 integrantes y 1 solo se conformará por 4 estudiantes.

La conformación de los grupos se llevará a cabo por el docente, de esta manera logrará realizar una distribución de los participantes en los grupos de manera equitativa con el objetivo de que se potencien las capacidades de cada uno.

En lo que respecta al orden de exposición de los equipos en ambas jornadas, se pondrá a disposición de los estudiantes una tabla de Excel difundida por Google drive, para que de esta manera cada equipo de trabajo elija su horario y día. En razón de ello, se sugerirá que el grupo de 4 estudiantes comience la primera jornada, ya que al ser más integrantes puede haberse producido una división de tareas que permita un análisis más detallado y lograrse en menor tiempo de preparación.

Para el desarrollo de las 2 jornadas de taller de casos de finalización del trimestre se establecerán como pautas rectoras a seguir:

Optar por una institución de la localidad para la realización de un estudio de caso para lo cual, deberán analizarla en miras a demostrar los contenidos mínimos aprendidos en el transcurso del cuatrimestre.

En segundo lugar, a partir de la utilizarse la bibliografía y las leyes recomendadas, elaborar una exposición para el debate en formato de taller de casos, basándose para ello en las siguientes directrices:

- \* Identificar la institución elegida y realizarse una descripción de la misma.
- \* Referenciar a qué tipo de organización se refiere.
- \* Esquematizar la constitución orgánica de la misma.
- \* Identificar que problemáticas de la comunidad son solucionadas o abordadas dentro de esas instituciones y que relación se establece entre ellas y el derecho.

Por otro lado, se les hará saber que es posible utilizar como análisis la misma institución para el estudio de caso por varios grupos, ello hará que sea aún más productiva la jornada de taller provocándose un debate más fructífero y de calidad.

Para finalizar, se llevará adelante una síntesis a cargo del docente para integrar lo aportado por cada grupo y concluir las jornadas

La bibliografía de base sobre la cual se sustentarán las jornadas de taller será, por un lado, la legislación vigente y por el otro, un material bibliográfico para comprensión de la ley, la cual se acompaña a continuación:

1-Código Civil y Comercial de la Nación (CCYC) libro primero parte general Título II Persona Jurídica Capítulo II: Asociaciones Civiles. Artículos 168 a 192.

2-Texto actualizado de la Ley N°24057 denominada Asociaciones Civiles recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/18462/norma.htm>

3- Texto actualizado de la Ley N°20337 denominada Ley de Cooperativas recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/18462/norma.htm>

4-Manual de Facilitadores de Procesos de Innovación Comercial. Cartilla 6 Asociativismo. INTA Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/151370/asociativismo/download/inline> páginas 6 a 13

<b>Cuadro explicativo del desarrollo de las jornadas de taller de casos</b>				
Jornadas Taller de casos Trimestral	Jornada N° 1 Martes 07:45 a 12:45	Jornada N° 2 Día Jueves 11:45 a 12:45		
<b>ORGANIZACIÓN</b>				
División por jornada en equipos de trabajo de los 17 miembros del 5to año segunda división	<b>MARTES</b> 1 grupo de 4 integrantes 2 equipos de 3 integrantes	<b>JUEVES</b> 3 equipos de 3 integrantes		
<b>PLANIFICACIÓN HORARIA DE CADA JORNADA</b>				
Actividades a desarrollar en cada jornada del taller de casos	Exposición oral de cada equipo con apoyatura en un recurso visual a elección de los	Tiempo de participación estimativa de cada equipo de trabajo:	Reflexión de todos los grupos en 15 minutos restantes de cada la clase	Cierre final de cada jornada a cargo del docente en los últimos 10 minutos del encuentro.

	estudiantes (afiche, folleto, power point, video, podcast)	-15 minutos para los grupos de 3 miembros -20 minutos para el grupo de 4 integrantes	(martes y jueves)	
<b>MATERIAL BIBLIOGRÁFICO OBLIGATORIO</b>				
Bibliografía de orientación para elaborar la exposición de las dos jornadas (Martes y Jueves)	Código Civil y Comercial de la Nación: Artículos 168 a 192	Texto actualizado Ley N°20337 Ley de Cooperativas	Texto actualizado Ley N°24057 Asociaciones Civiles	Manual de Facilitadores de Procesos de Innovación Comercial. Cartilla 6 Asociativismo. INTA. Páginas 6 a 13

#### **5.4. Factibilidad**

A nivel institucional, la aplicación de la presente propuesta de intervención, representa viabilidad, por tanto, al momento de efectuarse no se requiere de inversión económica, ya que se ejecutaría con los recursos materiales disponibles en la institución, en lo que respecta desde el mobiliario hasta dispositivos tecnológicos.

Por otra parte, el docente deberá encargarse de realizar las gestiones administrativas correspondientes dentro de la institución con antelación a la fecha de las jornadas, para la reserva de la sala y/o aula en que se disponga de un proyector u otro dispositivo similar, en el caso que los estudiantes optaren compartir un material audiovisual, como soporte de su trabajo.

Por otro lado, en relación a la operatividad de su implementación, se anhela una efectividad a corto plazo, ya que por parte de los estudiantes sólo deberían destinar de más tiempo del que le dedican a sus tareas o trabajos prácticos fuera del horario escolar, esto es así porque deberán indagar dentro de su misma localidad en las instituciones elegidas para conformar su estudio de caso.

### **5.5. Impacto**

Con la implementación de la presente intervención educativa se proyecta que los estudiantes se beneficien con la adquisición de habilidades relacionadas a la expresión oral, el debate y la reflexión.

Asimismo, se pretende dotar de dinamismo a la enseñanza del derecho en un nivel secundario.

### **5.6. Resultados Esperados**

El principal resultado que se anhela con la implementación de esta propuesta de intervención es la obtención de interés, curiosidad por el Derecho en los estudiantes del último año del nivel medio a través de la vinculación de los contenidos curriculares con escenarios institucionales de su comunidad.

De esta manera, de acuerdo a la temática elegida para desarrollar el presente proyecto de intervención, los estudiantes deberán ser capaces de reconocer las diferentes formas de asociativismo existentes en su comunidad, respetando y reconociendo el marco legal vigente en cada institución descrita en sus trabajos.

Por otro lado, se espera interpelar al estudiantado para que comprenda los efectos de las acciones de la vida en comunidad, particularmente en relación con las funciones de las distintas instituciones que la componen y los diversos actores que forman parte de ellas.

## 6. CONCLUSIONES

La práctica docente está atravesada por un sinnúmero de inconvenientes, particularmente por los cambios que se producen cada vez a pasos más agigantados en la vida en comunidad de cada sociedad, los incesantes avances tecnológicos, la forma de obtenerse información y de mantenerse la atención frente a una explicación o un diálogo, son cuestiones que impactan y son difíciles de sortear en el plano de la realidad del aula y fuera de ella.

En lo que respecta a la enseñanza del derecho en el nivel secundario, la enseñanza tradicional no contribuye a vencer esos obstáculos mencionados ya que, por un lado, la adopción de tradicionales modelos pedagógicos como el academicismo, y por el otro, la utilización en el aprendizaje de acciones vinculadas al conductismo se traduce hacia el alejamiento de los objetivos educativos importantes y de utilidad para el estudiantado.

La oportunidad de trabajar estos inconvenientes en la asignatura derecho dictada en un nivel medio de educación, se relacionaría con la adopción de metodologías de enseñanza que se adapten a las exigencias de los tiempos actuales, beneficiándose ello con la vinculación de las problemáticas cotidianas de la comunidad de los estudiantes y los contenidos curriculares para que, de esta manera, se despierte el interés del estudiantado en las clases de derecho.

En este sentido, la insuficiente iniciativa de modificación en las metodologías de enseñanza se convierte en un indicador de una necesaria modernización de la educación secundaria, particularmente en la asignatura derecho se podría abordar a través de métodos pedagógicos, como el método de casos, idóneos para dotar a los estudiantes de herramientas necesarias a fin de afrontar las problemáticas de la vida en sociedad.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Arango Londoño, C., Hualpa Zuñiga, A., Reina Moreno, D., Roncancio Ávila. M. (2016). Construcción e implementación de un estudio de casos como herramienta de apoyo a los procesos de aprendizaje en la asignatura de producción desde un enfoque constructivista”. *INGENIARE*. Universidad Libre-Barranquilla. Año 12, No. 21, pp., 109-125. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/ingeniare/article/view/403/314>
- Arjona, B., Aguilar G. (2014) “*El estudio de casos: Alternativa e investigación en las Ciencias Sociales y las Humanidades*”. Recuperado de: <https://Dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349298.pdf>
- Baraldi, V. (2014). La Construcción de formatos Curriculares Alternativos. I Encuentro Internacional de Educación.
- Baraldi, V, García, N., Manessi, V., Mazover, S. Menvielle, E. (2015). ¿Cambios en la estructura curricular de la Educación Secundaria? Aproximaciones para conocer el caso Santafesino.
- Betancourt, E. (2009). La enseñanza del derecho. *Revista electrónica Amicus Curiae*. Sistema de Universidad Abierta. Facultad de Derecho UNAM.
- Cabo C. (2022). Otra escuela secundaria para Santa Fe. Infobae Sección Opinión. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2022/06/10/otra-escuela-secundaria-en-santa-fe/>
- Cárdenas, C. (2013). Cómo enseñar hoy derechos humanos en la escuela secundaria. Suplemento Educación. Diario La Capital. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/bicentenario/como-ensenar-hoy-derechos-humanos-la-escuela-secundaria-n424829.html>
- Chevallard, Y. (1997). La Trasposición Didáctica. Del saber sabido al saber enseñado. Unidad 3. Obtenido de [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Chevallard\\_Unidad\\_3.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf)
- Costa Lieste, E. (s/f). Resolución de problemas: El método de casos. Obtenido de [https://www.colegiomilitar.mil.ar/rediu/pdf/ReDiU\\_0516\\_art3-Resoluci%C3%B3n%20de%20problemas%20-%20M%C3%A9todo%20de%20casos.pdf](https://www.colegiomilitar.mil.ar/rediu/pdf/ReDiU_0516_art3-Resoluci%C3%B3n%20de%20problemas%20-%20M%C3%A9todo%20de%20casos.pdf)
- Cuzcano A., y Mendives K. (2013). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información.
- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana.
- De Alba A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. III: Las Perspectivas. Recuperado de [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_De\\_Alba\\_Unidad\\_1.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf)

- Delgado, K. (2017). El aprendizaje grupal y sus técnicas. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-aprendizaje-grupal-y-sus-tecnicas>
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Capítulo 3: Aprendizaje basado en problemas y el método de casos. México: McGraw Hill.
- Duschatzky, S., y Corea, C. (2009). Chicos en Banda Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós Tramas Sociales 15.
- Estrada Cuzcano, A., y Alfaro Mendives K. (2013). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. México. Investigación Bibliotecología Vol. 29, núm. 65, 2015, pp 195-212.
- Fairstein G. (2013). Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica, Revista Digital Carrera y Formación Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año II, núm. 2, mayo 2013 [extraído 07/09/2021 <
- Fairstein G., Scavino C., Frontini, M., Torre, V., Duhalde M., Potenze, M. (2014). La construcción del conocimiento en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza. Academia. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 12. Número 23. Pp. 181-190.
- Freire P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. 1º ed. 2da reimpresión 2004. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires.
- Gine N., Parcerisa A., Piqué B. (2011). Aprender Mediante el Estudio de Casos. Eufonía. Didáctica de la Música. núm. 51, pág. 45-51.
- Godio, L. (2016). El “método de casos”: algunas consideraciones para su aplicación a cursos de derecho internacional en universidades argentinas, en particular, la Universidad de Buenos Aires. Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja. Año X, Número 16, pp. 46-59. Buenos Aires, Argentina. <http://www.derecho.uba.ar/revistas-digitales/index.php/revista-electronica-gioja/article/view/44/28>
- Gonzales Mantilla, G. (2006) “*Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempo de globalización*”. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085068.pdf>
- González Pérez, G. (2015) *Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en bibliotecología*. Revista e-Ciencias de la Información. Volumen 5, número 2, pp. 1-14. Artículo teórico 1. Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información UCR, San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4768/476847248005.pdf>
- Hernández Mogollón, R., Díaz Casero J. (2007). Método Del Caso. Una aproximación desde el EESS. Universidad de Extremadura. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517691.pdf>
- Iturbe Bermejo, J., (2007) “El método del caso en la construcción del conocimiento del diseño

de la imagen gráfica de identidad”  
[https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A052.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A052.pdf)

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). Propuesta de Ciclo de aprendizaje mediante casos. Programa de desarrollo de habilidades docentes. Dirección de Innovación e Investigación educativa. México. Obtenido de [https://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/metodo\\_de\\_casos.pdf](https://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_de_casos.pdf)

Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Sistema Educativo Nacional. 28 de diciembre de 2006. Publicada en B.O. No. 31062.

Mazuglia, A. (2010) *¿Qué es justicia curricular en el ámbito de la escuela?* Extractado de La generación de condiciones institucionales para la enseñanza. Ministerio de Educación de la Nación.

Merodo A. y Natale L. (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. El análisis del caso en educación. Pág. 97-116. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). Diseño curricular de Educación Secundaria Orientada.

Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Capítulo IX: El curriculum en la sociedad de la información y del conocimiento. Ediciones Morata.

Santomé J. (2019). “El mundo del Capitalismo cognitivo depende de la instrumentalización del sistema económico”. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/el-mundo-del-capitalismo-cognitivo-depende-de-la-instrumentalizacion-del-sistema-educativo/>, <https://jurjotorres.com/>

Wassermann S. (1994). Unidad 2: El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Zerbini, C. y Mosquera, C. (2019) Educación en el siglo XXI. Publicación Naciones Unidas (2004) Recuperado de <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ABCsp.pdf>





