

INVESTIGACIONES

Construcción narrativa de casos y finalidad pedagógica de su uso para enseñar en Ciencias de la Salud

Narrative construction of cases and the pedagogical purpose of their use in Health Sciences education

*Virginia Jalley^a
Gisela Schwartzman^a
Michelle Berk^a
Erica Delorenzi^a
Jaquelina Consiglio^b
María Laura Eder^a*

^a Universidad Hospital Italiano de Buenos Aires. Argentina.

maria.jalley@hospitalitaliano.org.ar, gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar,
michelle.berk@hospitalitaliano.org.ar, erica.delorenzi@hospitalitaliano.org.ar,
laura.eder@hospitalitaliano.org.ar

^b Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.

jaquyconsiglio@gmail.com

RESUMEN

El uso de casos en educación superior es una práctica extendida, variada y significativa. Pero persiste una vacancia de conocimiento sobre usos reales en la enseñanza. Este trabajo comparte avances de una investigación en curso, que releva la construcción narrativa y la finalidad pedagógica del empleo de casos en estrategias diseñadas por docentes de la salud. Se analizan escritos producidos por docentes durante su formación pedagógica de posgrado. De 97 producciones que presentan casos, se reconocieron dos categorías principales: centrados en datos (73,6%) y ricos en contexto (18,9%). Se distinguieron tres objetivos pedagógicos principales: abordaje de un tema (19,4%), preparación para el ejercicio profesional (57,1%), y revisión de la práctica profesional (23,5%). Los resultados preliminares destacan la diversidad de prácticas reales que se alejan de las prescripciones en la literatura existente. Se continuará hasta desarrollar una guía para la planificación integral de estrategias de enseñanza basadas en casos.

Palabras clave: estrategias didácticas, Educación Superior, formación docente, enseñanza, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The use of cases in higher education is a widespread, varied and significant practice. However, a lack of knowledge on the actual uses in teaching beyond the recommendations of teaching guides persists. This paper shares advances of a research in progress, which analyzes the narrative construction and the pedagogical purpose of the use of cases in lesson plans designed by teachers in the health field. A qualitative thematic analysis of writings produced by teachers during their postgraduate pedagogical training was carried out. In 97 written productions, two broad categories were identified in the construction of cases: data-centered (73,6%) and context-rich (18,9%). Also, teachers expressed three pedagogical purposes when using them: presentation of a topic (19.4%), preparation for professional practice (57.1%), and review of professional exercise (23.5%). Preliminary results underline the importance of recognising the diversity of actual practices that distance from existing literature guidelines. The analysis will be continued to develop a guide for comprehensive planning of case-based teaching strategies.

Key words: Medical education, University, Teacher training, Case-based teaching, Pedagogical practice.

1. INTRODUCCIÓN

Es frecuente escuchar a docentes universitarios/as decir “*uso casos para enseñar*”. Esta afirmación involucra una diversidad de ideas y de prácticas sobre qué implican esas propuestas de enseñanza y qué se entiende por caso en tanto herramienta educativa. Sin embargo, al profundizar en la literatura sobre el tema existen definiciones muy amplias del término “caso” y no siempre está claro qué es un caso y cómo se usan para enseñar (Thistlethwaite et al., 2012).

Como antecedentes, los primeros usos de casos en la enseñanza datan de principios del siglo XX, cuando en 1912, en la Universidad de Edimburgo, se introdujo lo que el profesor J. L. Smith llamó “método de casos para la enseñanza de la patología”, el intento de vincular la ciencia con la práctica clínica proponiendo a los y las estudiantes correlacionar los signos y síntomas enunciados en la historia clínica de pacientes con los hallazgos post mortem (Sturdy, 2007). Al mismo tiempo en la Escuela de Derecho y la Escuela de Negocios de Harvard, que son frecuentemente acreditadas como las instituciones pioneras en la incorporación de casos en su currículo, se comienza a utilizar el “método de casos” que propone la presentación de un caso a los y las estudiantes en el que deben identificar un problema, examinar las causas y considerar cursos de acción alternativos para llegar a un conjunto de recomendaciones. Se trata de una estrategia en la que los y las estudiantes deben ponerse en el papel de tomadores de decisiones (Harvard Business School, 2024).

Su relevancia en la educación superior en múltiples campos disciplinares, se refleja en una gran cantidad de publicaciones que abordan la enseñanza con casos, aunque, como se detallará en el siguiente apartado, se trata habitualmente de publicaciones que prescriben metodologías (como el Aprendizaje Basado en Problemas o el Estudio de Casos) o plantean los modos adecuados para elaborar las narraciones o que comparten resultados de investigación vinculados a valoraciones sobre su uso, entre otras. En este amplio rango no encontramos, sin embargo, publicaciones que recojan resultados desde una mirada didáctica, que recuperen los variados usos de casos en las prácticas reales de enseñanza. En este sentido, la presente investigación en proceso espera obtener una caracterización de las estrategias con casos diseñadas por docentes de una universidad argentina dedicada a la formación integral de profesionales de la salud en todos los niveles de formación. Nos preguntamos por el valor y el sentido que docentes de carreras de Ciencias de la Salud, que han transitado una formación pedagógica, le dan al uso de casos en la enseñanza. ¿Qué concepciones tienen los docentes de Ciencias de la Salud respecto de la enseñanza con casos? ¿Qué contenidos abordan en sus clases mediante el uso de casos? ¿Qué decisiones toman en la organización de toda la estrategia de enseñanza que los incluye? Respecto a la construcción de los casos, ¿A qué llaman casos los propios docentes? ¿Qué formas pueden tomar? ¿Cuáles son sus características?

Se cree que este primer panorama permitirá a docentes nóveles de ésta y otras instituciones, comprender el valor y las posibilidades que tiene el uso de casos en la enseñanza de sus disciplinas y les permitirá tomar decisiones informadas para los programas de formación en los que participan.

En este escrito nos proponemos compartir algunas primeras conclusiones de la investigación respecto de cómo se conciben, su construcción narrativa y con qué finalidad didáctica son utilizados los casos en la enseñanza en ciencias de la salud.

2. MARCO TEÓRICO

Al usar casos para enseñar en la educación superior los y las docentes los incluyen con una finalidad didáctica específica, ya sea que la expliciten o no, y toman decisiones sobre sus propuestas de enseñanza eligiendo utilizar casos en determinado momento de la secuencia de actividades para favorecer determinados aprendizajes (Cañal y Perales, 2000) tendientes a lograr esas finalidades. Entramados en esas secuencias de actividades, los casos permiten integrar el pensamiento, el conocimiento y la acción, así como también valores y emociones. Tal como identifica Litwin (2012) en las propuestas que los incorporan hay una invitación a integrar “el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo” (p. 95). Diversos estudios en el ámbito de la formación de profesionales, en múltiples campos disciplinares, enfatizan el valor del uso de casos para favorecer la transferencia de lo aprendido a situaciones futuras o actuales de la práctica profesional (Davini, 2008; Ulvik et al., 2022; Malau-Aduli, et al., 2013; Thistlethwaite et al., 2012) ya que el trabajo con casos recupera un proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad que no se logra de igual manera con métodos más tradicionales de enseñanza en el campo (Bi et al., 2019). De este modo, la intención suele estar vinculada a comprender el problema y el contexto de una situación y a elaborar posibles maneras de intervenir (Davini, 2008).

En ciencias de la salud, los casos son un modelo prototípico de construcción de conocimientos en tanto permiten traer al aula un recorte de la realidad del ejercicio profesional (Thistlethwaite et al., 2012; Schwartzman et al., 2019; Williams, Gómez y Soto-Suazo, 2022). En este campo, las actividades de aprendizaje a menudo se basan en casos de pacientes, ya sean reales (en las salas, en clínicas o en la comunidad), simulados (mediante personas que actúan como pacientes con problemas específicos), virtuales (pacientes en línea con distintos grados de autenticidad y sofisticación) o basados en textos (publicaciones que permite la construcción de situaciones para el análisis). Se cree que tales casos mejoran la apropiación del contenido al enfocarse en el desempeño real de los y las profesionales de la salud promoviendo la integración de las ciencias básicas, sociales y clínicas para el abordaje integral de pacientes (Thistlethwaite et al., 2012). Cada caso aborda historias de personas que presentan problemas de salud de forma incompleta y su relevancia radica en que permite aprender a través de esas situaciones no estructuradas, caracterizadas por la ambigüedad, el conflicto o la ausencia de alguna información. Estos relatos resultan un reflejo de lo que sucede en la práctica profesional, en interacción con pacientes (Herreid, 2007). A partir de la información brindada en estos casos, los y las estudiantes deben analizar críticamente la pertinencia y utilidad de los datos, descifrar su significado y, finalmente, proponer una hipótesis. Esta última suele incluir un plan de investigación, diagnóstico del problema o patología y una sugerencia de tratamiento (Anderson & Helberg, 2007). En este proceso, necesitan establecer conexiones entre las particularidades de ese caso concreto y las experiencias con otros pacientes. Esto les ayuda a generalizar la información aprendida de un caso particular a otros (Mc Lean, 2016).

Especialmente en las formaciones de grado, la presentación de situaciones y condiciones clínicas reales a través de casos en lugar del abordaje fragmentado por órganos enfermos permite proporcionar escenarios para que distintos conceptos y sus complejas interrelaciones puedan entenderse más fácilmente (Chan et al., 2008). De este modo, es un valor altamente destacado de estas estrategias de enseñanza la exposición a casos

reales o auténticos para ampliar la variedad de presentaciones de pacientes y de esta forma prepararse para la práctica clínica (Hudson y Buckley, 2004).

La extensa revisión bibliográfica realizada por Mc Lean (2016) concluye que el aprendizaje basado en casos (Case Based Learning, CBL) es una de las herramientas más utilizadas en el campo de la salud con hallazgos en enfermería, terapia ocupacional, salud pública, desarrollo infantil y odontología, principalmente. El autor concluye que la enseñanza basada en casos se utiliza ampliamente en este campo permitiendo así transmitir relevancia y ayudar a conectar la teoría con la práctica. También establece que puede impactar en la adquisición de conocimientos hasta en el cambio de los resultados de la atención al paciente.

Algunos otros trabajos destacan que este abordaje educativo, promueve un aprendizaje más profundo y ha demostrado que contribuye a mejorar los conocimientos clínicos de las y los estudiantes, así como potenciar el desarrollo de habilidades clínicas y el comportamiento profesional, y mejorar las capacidades de trabajo en equipo (Amin y Eng, 2003; Bi et al., 2019; Burgess et al., 2021). Por su parte, numerosos autores agregan que existe un aprendizaje en el plano social producto del intercambio entre colegas. Al expresar y fundamentar ideas en torno al caso se contribuye al respeto por las actitudes, opiniones y creencias (Ali et al., 2018; Sartania et al., 2022; Wasserman, 1999). Este es un aprendizaje esencial en el ámbito universitario que forma a profesionales que trabajan de forma interdisciplinaria en su práctica asistencial cotidiana.

No obstante, como se desprende, no encontramos en esta búsqueda en la literatura disponible, investigaciones que den cuenta de diversos aspectos didácticos claves a los que apunta la presente investigación, como la finalidad didáctica específica, las secuencias de actividades diversas que los docentes planifican o los modos de construcción narrativa, como tampoco el rol de docentes y estudiantes.

3. MÉTODO

El presente trabajo es producto de una investigación en curso que se desarrolla en una universidad argentina que tiene una oferta académica orientada, principalmente, al campo de la salud en los niveles de grado (medicina, enfermería, bioquímica, etc.) y posgrado (maestrías, doctorados y formación continua), así como programas de formación en servicio a través del sistema de residencias hospitalarias.

En esta institución, desde el año 2016 se desarrolla una carrera de posgrado de especialización en docencia universitaria para profesionales de la salud que tiene una duración de dos años. Como parte de su desarrollo, los y las docentes en formación narran seis prácticas ejercidas en el contexto de su actividad docente real y reflexionan sobre éstas por escrito (folios), compilándolas luego en un portfolio. En publicaciones anteriores se ha caracterizado a esta propuesta como un dispositivo para ejercer una práctica profesional reflexiva (previamente “dispositivo para jugar el juego completo de la docencia” Cfr. Schwartzman, Eder y Roni, 2014). En sus escritos, los y las docentes en formación identifican aspectos que les interpelan, problemas reales de su práctica, con especial atención en las áreas de incertidumbre y controversia del quehacer docente, con la intención de cuestionar concepciones y hacer conscientes los propios repertorios de acción. Los folios compilados implican la selección, el relato y la reflexión sobre prácticas

que realizan como parte de su actividad académica habitual, con foco en temáticas tales como estrategias de enseñanza, programación, evaluación de los aprendizajes, rol docente, contexto sociohistórico de los procesos educativos, gestión académica, entre otras. La escritura permite poner en relación la propia práctica con herramientas conceptuales para ir más allá del sentido común y generar nuevos aprendizajes (Schön, 1991; Perrenoud, 2004; Domingo y Anijovich, 2017). El portafolio resulta ser un instrumento que permite darle continuidad y profundidad al proceso de reflexión sobre las propias prácticas (Moon, 2007, Groom y Maunonen-Eskelinen, 2006), en tanto propicia el registro de los aprendizajes a través de materiales elaborados en el proceso de aprender y da cuenta del tránsito por las experiencias vividas durante la formación. En la investigación previamente mencionada (Schwartzman, Eder y Roni, 2014), encontramos que las temáticas que les preocupan inicialmente giran en torno a mejorar sus clases (estrategias) y a saber si éstas fueron “exitosas” (si a sus estudiantes les fue bien en los exámenes).

Para esta investigación se realizó un estudio cualitativo descriptivo-interpretativo (Ramos Zincke, 2005) centrado en los portafolios de los participantes de la mencionada carrera, para responder a la siguiente pregunta ¿de qué manera docentes de carreras de Ciencias de la Salud que transitan una formación pedagógica conciben la enseñanza con casos y qué decisiones didácticas toman al ponerla en práctica en su tarea cotidiana?

El universo considerado en este estudio está conformado por 1140 documentos elaborados por 181 docentes, estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria que completaron la cursada de esta carrera entre 2016 y 2023. Se tomó como unidad de análisis cada uno de los folios que abordan cuestiones relativas al uso de casos en las estrategias de enseñanza.

El trabajo documental es factible en tanto el acceso a los folios es público. Éstos forman parte de los Trabajos Finales (TF) de graduación de la mencionada carrera de posgrado, los cuales quedan a disposición en la biblioteca de la Universidad.

Mediante análisis temático de los documentos, y a través de la construcción de una matriz de registro, se caracterizaron diversos aspectos de las estrategias de enseñanza con casos, considerando diferentes dimensiones que permiten abordar las producciones y reconocer rasgos relevantes según cada una de ellas.

El procedimiento de análisis siguió una estrategia categorizadora (Maxwell & Miller, 2008) llevada adelante por diversos analistas, incluyendo algunas investigadoras no pertenecientes al contexto de formación en que se desarrollan los folios y otras que forman parte del mismo como docentes. Para elaborar la implicación personal y evitar sesgos durante el proceso de construcción de la matriz y de codificación se procuró un trabajo de inter jueces. Su procesamiento y análisis se realizó con un tratamiento anónimo y se construyó un código alfanumérico sólo conocido por el equipo investigador. Además de la anonimización en el tratamiento de los datos durante el procesamiento, la comunicación de los resultados resguarda esta misma condición en tanto apunta a divulgar características y tendencias sin brindar información de sus autores/as. Al disociar los datos personales de quienes escribieron cada uno de los folios, se resguarda la confidencialidad de la información de acuerdo a lo establecido en la Ley nacional de protección de datos personales. Así la identidad de los y las autores/as de los documentos se codifica en los registros, informes y publicación de resultados para preservar su anonimato.

La matriz construida se realizó en sucesivas aproximaciones a partir de un tratamiento inicial de los documentos. Esto permitió estabilizar las dimensiones de análisis y los

códigos correspondientes a cada una de ellas. Esta matriz permite registrar los datos contextuales de la práctica narrada en el folio (nivel educativo, modalidad, marco curricular, etc.), algunos aspectos de la estrategia de enseñanza (como sus objetivos de aprendizaje y la secuencia de actividades previstas o implementadas) así como también las características del caso narrado (tipo, formato, fuente) y su uso (finalidad didáctica, quién lo produce, quien lo presenta, cómo se lo presenta, cantidad de casos, actividades que lo acompañan). Las siguientes figuras ilustran la matriz construida:

CÓDIGO	TIPO DE FOLIO	PRESENCIA DE CASO	DATOS CONTEXTUALES				OBJETIVO	SENTIDO		
			NIVEL FORMATIVO	Detalle del nivel	MODALIDAD					
CG175	Planificación	Sí	Residencias y Becas	Residencia de Nefrología	Presencial	El manejo del Operativo de trasplante con donante cadáverico	La resolución de problemas en distintos contextos es la mejor forma de constatar si alguien ha comprendido un concepto. Implica que deben obtener la información necesaria, discutir con otros y tomar decisiones inherentes al manejo del operativo. Es similar a lo que sucede en la vida real cuando balanceamos riesgos y beneficios para el paciente en lista de espera de trasplante renal frente a cada operativo de trasplante cadáverico. La resolución de casos problemas introduce al residente en la toma de decisiones médicas.			
JS171	Planificación	No	Carrera de Grado	Carrera de Medicina, UBA	Presencial	Aprender a diagnosticar ITU en dos escenarios clínicos distintos: el lactante y el niño	Mostrar lo que no aparece en los libros para abordar las zonas indeterminadas de la práctica			

Figura 1. Matriz en construcción -datos contextuales y aspectos generales de la estrategia de enseñanza.

CASO USADO EN UN SOLO SENTIDO CONSTRUCCIÓN DEL CASO									
TIPO DE CASO	Fuente	FORMATO	PRESENTACIÓN	MOMENTO DE INCLUSIÓN	QUIÉN PRODUCE EL CASO	CÓMO SE PRESENTA EL CASO	Cantidad y variabilidad de casos	ACTIVIDADES QUE ACOMPAÑAN EL CASO	Otras actividades
Reales	Historia Clínica	Escrito	Centrada en datos	Inicio	Docente	De forma completa	Otras opciones	Diseño de una intervención/ práctica profesional	2 casos de donantes repartidos entre 4 grupos. 2 grupos analizan un mismo caso luego comparan en plenario el análisis y definen entre todos cuál sería el donante más apropiado para un paciente con estas características
Reales con ajuste para la enseñanza	S/D	Escrito	Centrada en datos	El mismo caso en distintos momentos de la clase	Docente	Por partes: con consignas intermedias	2 casos: los mismos para todos	Responder preguntas elaboradas por docente	

Figura 2. Matriz en construcción -construcción del caso.

La cuantificación de los códigos registrados en la matriz permite reconocer las características más extendidas y más inusuales de las escrituras reflexivas de los docentes con la finalidad de aportar mayor sustento empírico a las interpretaciones. En esta publicación se comparte un avance que hace foco en la finalidad didáctica atribuida a los casos por los propios docentes y los diferentes tipos de caso que construyen o seleccionan para trabajar en sus clases.

4. RESULTADOS

Al momento se analizaron 97 producciones que mencionan el uso de caso como estrategias de enseñanza. Las dimensiones relevadas en estas producciones escritas refieren a objetivos de aprendizaje, finalidad con las que se incluyen casos, elementos para construir la narrativa y aspectos vinculados a la secuencia didáctica e implementación de la propuesta de enseñanza.

A continuación, presentaremos los resultados obtenidos sobre la finalidad didáctica que cada docente le asignó a la incorporación de casos en sus clases y los tipos de casos encontrados.

4.1. FINALIDAD DIDÁCTICA DE LA INCLUSIÓN DE CASOS

Respecto de las finalidades didácticas, a partir de los datos de las 97 producciones analizadas encontramos tres grandes líneas argumentales por las que los/as docentes deciden incluir casos en la enseñanza: 1) favorecer la comprensión de un contenido, 2) promover aprendizajes sobre la práctica profesional, 3) reflexionar sobre la práctica profesional ejercida. A continuación, describiremos cada una de estas finalidades y el modo en que las vemos reflejadas a partir de algunos ejemplos.

4.1.1. Favorecer la comprensión de un contenido

De los 97 folios analizados, se observó que un 19.4% de las producciones docentes hacen referencia a la inclusión de casos para favorecer la comprensión de un contenido disciplinar y/o profesional. En estas estrategias, se propone el abordaje de un tema a través de la singularidad de una situación para generalizar a problemáticas relevantes de un campo disciplinar.

En palabras de un docente,

El caso clínico es una herramienta que voy a utilizar para darle sentido a la explicación; marcar qué es importante, por qué y permitir que el alumno transparente sus pensamientos y preocupaciones de ese conocimiento que se ofrece a través de este paciente imaginario. (...) me ayuda a facilitar la tarea tanto de generar como de organizar las ideas. Resulta ser un hilo conductor de la secuencia de radioterapia que seguirá el paciente dentro del servicio (MSC 163).

Como proponen Pozo y Pérez Echeverría (2009) estas propuestas articulan entonces comprensión y generalización de lo aprendido, permitiendo ir más allá de la explicación verbal. En la mayoría de estas situaciones, a través de la incorporación de casos en donde se presentan situaciones reales o con gran similitud a la realidad, se observó una intención de integración teórica de los contenidos abordados, permitiendo explicitar conceptualizaciones, sistematizarlas, ofrecer un espacio para que los/as estudiantes expresen sus pensamientos, y de ese modo, para estos/as docentes, los casos provocan interés en la temática y promueven la comprensión del contenido en una situación concreta.

4.1.2. Promover aprendizajes sobre la práctica profesional

Por otra parte, la mayoría de las propuestas de enseñanza analizadas (57.1%) refieren incluir casos para fomentar aprendizajes vinculados a la futura práctica profesional, como parte de los desafíos de la formación en la universidad (Schon, 1991):

El recurso de relatos breves de situaciones cotidianas en el consultorio a modo de ejemplo (...) me sirvió para ofrecerle al alumno situaciones vívidas y experiencias reales acerca de los comentarios utilizados por los pacientes para describir sus síntomas. Estas aproximaciones a la realidad le pueden servir como referencia para el futuro (IH183).

Según estos docentes, las situaciones presentadas en los casos facilitan el reconocimiento de escenarios y la construcción de intervenciones tal como sucedería en la práctica profesional, configurando un dispositivo que favorezca un aprendizaje pleno (Perkins, 2009):

La utilización de casos clínicos problema hace que los alumnos puedan jugar el juego completo: al intentar resolverlo, o proponer un plan para arribar a un diagnóstico, permitiendo desde el inicio que todo lo que se hace tenga un sentido. El estudiante sabe lo que está haciendo, por qué y para qué lo está haciendo (CG171).

A su vez, favorece el aprendizaje del razonamiento clínico para la toma de decisiones y el diseño de alternativas de acción para resolver situaciones que encontrarán en su actividad venidera, ya sea que se trate de una actividad próxima o a desempeñar en el mediano plazo.

los casos planteados implican razonamiento clínico, toma de decisiones similares a las que pueden enfrentar en la práctica real al validar una indicación de paciente crítico (GV176).

La resolución de problemas en distintos contextos es la mejor forma de constatar si alguien ha comprendido un concepto. Implica que deben obtener la información necesaria, discutir con otros y tomar decisiones inherentes al manejo del operativo. Es similar a lo que sucede en la vida real cuando balanceamos riesgos y beneficios para el paciente en lista de espera de trasplante renal frente a cada operativo de trasplante cadáverico. La resolución de casos problemas introduce al residente en la toma de decisiones médicas (CG175).

Finalmente, también se identificó su valor para afrontar problemas de la futura práctica que suelen resultar difíciles, poco definidos e incluso poco abordados en la bibliografía académica. Se trata de las “zonas pantanosas” del desempeño profesional que escapan a un abordaje mediado por protocolos o prácticas derivadas de una racionalidad técnica (Schön, 1991): “Mostrar lo que no aparece en los libros, para abordar las zonas indeterminadas de la práctica” (JS171).

En síntesis, se puede afirmar que existen propuestas educativas donde la finalidad didáctica de la inclusión de casos es fomentar el aprendizaje sobre la práctica profesional. Esto incluye desarrollar intervenciones, identificar escenarios y enfoques adecuados para su abordaje, tomar decisiones, y resolver situaciones que los/as estudiantes enfrentarán en su futura actividad asistencial.

4.1.3. Reflexionar sobre la práctica profesional ejercida

Finalmente, un último grupo de docentes (23.5%) refiere utilizar casos con el propósito de que sus estudiantes reflexionen sobre una práctica profesional ya ejercida. Esta “reflexión sobre la acción” (Schön, 1991) busca tomar como objeto la práctica pasada, analizarla en forma conjunta con la comunidad de aprendizaje y modelar así prácticas futuras:

Una manera de involucrar a los distintos profesionales y convocar la participación es la elección de las situaciones o casos más complejos que surgen en nuestra práctica diaria. (...) favorecer la práctica reflexiva (Schön, 1991), promoviendo la puesta en común de los conocimientos, que habilite instancias de diálogo y un aprendizaje continuo que estimule el desarrollo del pensamiento crítico, dentro de un clima de trabajo que privilegie el compartir, el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de conocimiento (CP186).

Además, en estas situaciones el uso de casos posibilita retomar repertorios ya desarrollados para sistematizar el accionar en escenarios complejos: analizar, revisar y facilitar la reflexión conjunta sobre acciones desarrolladas, que escapan una vez más a los abordajes de una racionalidad técnica (Schön, 1991): “contribuir en forma colaborativa a lograr los mejores resultados a situaciones de resolución compleja (...) generar nuevo conocimiento a partir del aporte conjunto, promoviendo un andamiaje entre quienes dominan más un tema” (AC175).

En resumen, se observan tres grandes líneas argumentales en las finalidades didácticas declaradas por docentes al reflexionar sobre la inclusión de casos en sus estrategias de enseñanza que representan distintas instancias para el abordaje de los saberes y su apropiación genuina y situada. A continuación, presentaremos los resultados obtenidos sobre los tipos de casos utilizados por estos/as docentes.

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS

De los 97 escritos analizados, 26 producciones incluyen los casos tal cual fueron presentados a estudiantes, 27 describen las características del caso utilizado, pero no lo adjuntan, y 44 describen la estrategia de enseñanza sin profundizar en la descripción de los casos ni adjuntar el material.

El análisis permitió agrupar los casos presentados en tres grandes tipos que hemos denominado: centrados en datos, ricos en contexto y narrativos.

Tabla 1. Tipos de casos utilizados para las tres finalidades didácticas

Casos analizados (adjuntos y descriptos)	Centrado en datos	Rico en contexto	Narrativos
53	39	10	4
100%	73.6%	18.9%	7.5%

4.2.1. Casos centrados en datos

El primer tipo de casos identificados, los centrados en datos, plantean una situación a través de información discreta, procesada previamente y comunicada con terminología específica del campo profesional. Ejemplo de esto son los casos que reproducen los modos de escribir y compartir información en una historia clínica. Son los más utilizados y llegan a un 73,6 % de los folios analizados que adjuntan o describen el caso. A continuación, se presentan tres ejemplos de este tipo de casos:

Manejo del Operativo de Trasplante con donante cadáverico	
<p>Caso 1: <i>Donante femenino de 52 años de edad causa de muerte ACV hemorragia subaracnoidea. Peso 80 kilos talla 1.73 GS O+ Antecedentes de hipertensión arterial controlada con 1 droga por 8 años. HLA Donante A2/3 B7/38 DR14/15 MISS MATCH HLA: 111 Serologías Todo negativo salvo cmv IGG y Epstein Barr Positivas. Mantenimiento 0.2 gamas de noradrenalina por 8 hs Creatinina ingreso 0.64 mg% y pre ablación 0.95 mg% proteinuria 0.5 gramos/litro Ecografía abdominal normal Ecocardiograma patológico: Bloqueo de rama derecha y hemibloqueo de rama izquierda HVI Macroscópica: Buen lavado, tamaño normal, 1A -IV con parche - 1 uréter. Ateromatosis grado II ostium renal libre.</i> (CG175)</p>	<p>Caso 2: <i>Donante masculino de 31 años causa de muerte anoxia (muerte súbita crossfit), peso 80 kilos talla 1.78 GS O+ Histocompatibilidad HLA A1/3 B7/63 DR9/13 Miss Match HLA 211. Serologías: todo negativo salvo Cmv IgG y Anti Hbsag. Creatinina 1.15 mg% y pre ablación 0.76 mg% proteinuria 0.03 gr/l Mantenimiento Sin inotrópicos Sin otros antecedentes de importancia salvo rinitis alérgica. Dona hígado -riñón Ecografía abdominal normal Macroscopia bien lavado, tamaño normal 1A IV con parche 1 uréter 17 cm SIN ateromatosis</i> (CG175)</p>

Estos dos casos se propusieron, en la formación de residentes, para enseñar cómo seleccionar donantes cadávericos como mejor opción terapéutica para pacientes, con el objetivo, además, de que aprendan a fundamentar dicha elección. Como puede observarse, la información se presenta de manera concisa y técnica, replicando la estructura de una historia clínica. Se usan siglas y se plantean datos que son necesarios para la toma de decisión que se espera como resolución o abordaje del caso. Esto permite familiarizarse con el lenguaje específico y los formatos que encontrarán en su práctica profesional.

El tercer ejemplo refiere a un caso, para estudiantes avanzados de la carrera de Medicina, utilizado en una clase de Endocarditis Infecciosa con el objetivo de aprender a diagnosticar esta patología:

Paciente de 54 años, sano, enfermedad mitral por antecedente de fiebre reumática en la infancia. Consulta en guardia por 7 días de fiebre, episodio de escalofríos con el último registro, náuseas y vómitos. Decaimiento, debilidad y pérdida de apetito de 40 días de evolución interpretado como síndrome depresivo.

Ex. Físico: esplenomegalia moderada, taquicárdico, soplo mitral

Laboratorio: leucocitosis 13000 (80% neutrófilos), eritro 66, PCR 35

Hemocultivos 2/2 coco+cadenas (streptococo viridans CIM 0.06)

Estudios por imágenes Rx tx normal, ECG normal, ecocardio transtorácico: enfermedad mitral moderada-severa. Ecocardio transesofágico: se observa imagen filiforme, lineal, de 0.66 cm, móvil, adherida a la región del anillo posterior de la válvula mitral. La apertura se encuentra reducida de grado moderado, con reflujo central de grado moderado asociado.

(CN164)

Nuevamente, en este caso, encontramos terminología “técnica” (*esplenomegalia moderada, taquicárdico, soplo mitral*) y un modo de presentación de la información que sintetiza y recupera los datos necesarios para caracterizar un paciente en el modo en el que lo hace un profesional, diferente al que utilizan los legos. Este tipo de caso lo encontramos en años más avanzados de la formación de grado ya que supone un manejo inicial del lenguaje propio de la disciplina.

4.2.2. Casos ricos en contexto

El segundo tipo de casos, denominados ricos en contexto, están narrados con lenguaje coloquial e incorporan descripciones que amplían los datos, situando a los/as personajes en la realidad en la que se desenvuelven. Pueden incorporar temporalidades, percepciones, estados anímicos e información sobre el contexto social, económico, ambiental, entre otros. Aportan elementos que permiten considerar otras variables para comprender las situaciones, pero no son esencialmente casos narrativos como los que describiremos en el apartado siguiente. En los escritos analizados encontramos un 18,9 % de estos casos.

El primer ejemplo se propone en una clase sobre tabaquismo correspondiente a la materia Terapéutica I del primer año de la carrera de médico/a Especialista en Psiquiatría:

Caso: adicción tabáquica

Concurre a la consulta una paciente de 70 años de edad, viuda, jubilada.

La paciente tiene dos hijos y 4 nietos, vive sola. Fue directora de un colegio. Manifiesta que hace yoga y dos veces por semana cuida a dos de sus nietos de 5 y 8 años.

Dice: “*vengo porque me mandó el diabetólogo, dice que si no dejo de fumar me va a dar un infarto*”, “*la verdad es que nunca pensé en dejar de fumar, el cigarrillo es mi compañero no podría estar sin él, aunque sé que tendría que dejar en algún momento...*”, “*mis nietos me preguntan por qué fumo si el cigarrillo hace mal, y yo les digo que algún día voy a dejar...*”

Tiene amigas con quienes juega al burako una vez por semana, dice: “*soy la única que sigue fumando, todas fueron dejando con el tiempo*”.

La paciente no presenta antecedentes psiquiátricos, como antecedentes clínicos refiere tener diabetes tipo II diagnosticada a los 40 años. Dice: “*he perdido la sensibilidad en los pies, el año pasado me lastimé y no me di cuenta, tuve que cambiar de calzado*”.

(CDS165)

Como puede observarse, se incluyen datos de la persona vinculados a sus relaciones familiares, sus actividades y también se enuncian sus propias palabras, vinculadas al tema específico que se propone abordar en la clase.

El segundo ejemplo, refiere a un caso incluido en una clase sobre consumos problemáticos de sustancias, en una formación de posgrado en Medicina Familiar y Ambulatoria:

Caso Clínico

Juana de 33 años de edad consulta a su médica de cabecera por episodios de taquicardia, dolor de pecho y sudoración. Los presenta desde hace dos meses y no los relaciona con ninguna situación especial.

Es instructora de yoga y estudia profesorado de artes en danza.

Vive con la pareja.

Toma alcohol y fuma marihuana

Toma alcohol los fines de semana cuando sale con amigos llegando a tomar 1 litro y medio de cerveza. Fuma marihuana todas las noches para relajarse y los fines de semana fuma más cuando sale. La pareja algunas veces fuma con ella. No consume otras sustancias.

Comenzó a tomar a los 16 años cuando se juntaba con los amigos y a los 17 años empezó a fumar marihuana.

Le gustaría dejar de consumir marihuana en algún momento para quedar embarazada. Pero no sabe si podría hacerlo, lleva mucho tiempo consumiendo y además siente que le hace bien para poder bajar y distenderse. Todos sus amigos y compañeros del trabajo fuman.

(NB182)

En este caso se incorporan elementos que permiten reconocer factores psicosociales y emocionales que afectan a las personas, pero también se plantean cuantificados algunos de

los datos que son los que se consideran importantes desde el abordaje teórico a trabajar en la clase (frecuencia del consumo, cantidad, años de consumo, etc.).

Estos casos permiten a quienes los analizan, un acercamiento al modo en que se encuentran o se sienten las personas, y las situaciones se presentan antes de ser “traducidas” y categorizadas para su abordaje profesional. Pero lo hacen conservando elementos propios de los casos centrados en datos, tales como siglas, lenguaje técnico, entre otros.

4.2.3. Casos narrativos

Si bien las dos primeras modalidades de presentación de los casos son las más prevalentes, la descripción desarrollada en algunas pocas producciones, permite comprender que la tipología de casos para la enseñanza en Ciencias de la Salud no se agota en dos categorías, sino que habría al menos un tercer tipo de casos. Son los que podemos denominar narrativos.

Aunque en los escritos analizados al momento no se incluyen los casos tal como fueron presentados a estudiantes, en 4 oportunidades (7.5%) las descripciones de las características del caso utilizado nos permiten inferir la presencia de este tercer tipo. Según la literatura, los casos narrativos suponen una serie de características necesarias para traer una parte de la realidad al aula: un relato bien escrito, que promueva sentimientos intensos y acentúe el dilema que supone la complejidad de las realidades que requieren estudio e intervención (Wasserman, 1999).

Compartimos un ejemplo de la descripción realizada por un docente, que evidencia el uso de este tipo de casos. Se trata de una propuesta para enseñar Calendario de Inmunización en el adulto a Residentes de Clínica Médica y a Médicos Clínicos de atención ambulatoria, y es un caso en formato audiovisual:

Video disparador de la temática: testimonio de paciente que padeció alguna enfermedad inmunoprevisible o familiar cercano. Duración 5 minutos. La primera actividad de modalidad narrativa tiene como objetivo transmitir la importancia de la vacunación desde la óptica del paciente. Los médicos conocemos la importancia de vacunarse pero el testimonio del paciente/padeciente contextualiza y le otorga realidad al problema. (CN165-A)

Tal como lo plantea la docente, el testimonio en primera persona acerca la realidad en palabras de su protagonista, en lenguaje coloquial, trayendo una perspectiva diferente a la que puede leerse en la bibliografía científica o en el discurso médico, que necesita entrar en diálogo con concepciones erróneas o diferentes.

Avanzar en esta caracterización abre nuevos interrogantes respecto de su uso específico en relación con los objetivos de aprendizaje, el contexto y la finalidad didáctica con las que se incluyen casos, y a los aspectos vinculados a la secuencia didáctica. A continuación presentamos un análisis que aborda el predominio de cierto tipo de casos según la finalidad didáctica.

4.3. TIPOS DE CASOS UTILIZADOS SEGÚN LAS FINALIDADES DIDÁCTICAS

A partir de las tres grandes finalidades didácticas por las que los y las docentes deciden incluir casos en la enseñanza y los tipos de casos identificados, se analizó la prevalencia de los usos realizados. La tabla 2 presenta la confluencia de estas dos dimensiones para ver el predominio de tipos de caso según la finalidad didáctica.

Tabla 2. Tipos de casos utilizados para las tres finalidades didácticas

Finalidades didácticas	Tipos de casos		
	<i>Centrado en datos</i>	<i>Rico en contexto</i>	<i>Narrativos</i>
1. Favorecer la comprensión de contenido disciplinar/profesional	7 18%	1 10%	2 (50%)
2. Promover aprendizajes sobre la práctica profesional	29 74%	5 50%	1 (25%)
3. Reflexionar sobre la práctica profesional ejercida	3 8%	4 40%	1 (25%)
Totales	39 (100%)	10 (100%)	4 (100%)

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los tipos de casos utilizados por los y las docentes permite observar una tendencia marcada al uso de casos centrados en datos con la finalidad de promover aprendizajes sobre la práctica profesional (74%). Los casos ricos en contexto son utilizados en medida similar tanto para promover aprendizajes como para reflexionar sobre la práctica profesional ejercida. Por su parte, el N de casos narrativos aún no permite reflejar una tendencia en su uso.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio detenido de portfolios de docentes universitarios de Ciencias de la Salud, producidos en el contexto de un programa de formación pedagógica en servicio, nos ha permitido comenzar a identificar y responder una serie de preguntas: ¿Qué concepciones tienen los docentes de Ciencias de la Salud respecto de la enseñanza con casos? ¿A qué llaman casos los propios docentes? ¿Qué formas pueden tomar? ¿Cuáles son sus características? ¿Con qué finalidad eligen incluirlos en sus propuestas de enseñanza?

Como fue expuesto previamente, encontramos que la literatura existente sobre la enseñanza con casos a menudo se centra en aspectos parciales, proporcionando enfoques prescriptivos sobre la construcción narrativa de casos o presentando metodologías cerradas que proponen seguir una serie de pasos específicos (Wasserman, 1999; Topperzer et al., 2022; Brown et al., 2012; Ali et al., 2018). En contraste, esta investigación busca explorar y reconocer los usos reales y diversos de los casos en la enseñanza, avanzando en la construcción detallada de dimensiones y categorías que permitan comprender los motivos,

decisiones y prácticas de docentes más allá de lo establecido como los usos apropiados. También esperamos que los resultados abonen a la construcción de una guía integral para apoyar el diseño fundamentado de propuestas educativas en el nivel superior. Confiamos en que este aporte complementa los hallazgos de estudios previos que destacan las ventajas y desventajas del uso de metodologías (prescriptivas) de casos, la variedad de disciplinas y profesionales del campo de la salud en los que se utilizan casos para enseñar, la valoración desde la experiencia de estudiantes y el impacto en la atención de pacientes (Mc Lean, 2016).

Un aspecto central de nuestra investigación es la identificación de tres principales finalidades didácticas por las cuales docentes con formación pedagógica incluyen casos en la enseñanza: 1) facilitar la comprensión de un contenido, 2) promover aprendizajes relacionados con la práctica profesional para la cual se están formando sus estudiantes, y 3) fomentar la reflexión sobre la práctica profesional ya ejercida. Cada una de estas razones tiene implicancias en la manera en que se diseñan y utilizan los casos en el aula, es decir en cómo se abordan en secuencias de actividades determinadas, algo que se podrá explorar en nuevas investigaciones.

Además, identificamos dos formatos prevalentes en los que se presentan los casos: centrados en datos y ricos en contexto. Estos formatos reflejan diferentes enfoques pedagógicos y destacan la necesidad de una selección y/o construcción cuidadosa en función de los objetivos de aprendizaje. Por el momento no hemos encontrado datos que nos permitan vincular en forma inequívoca el tipo de casos con ciertas finalidades por sobre otras. Durante el análisis, se mencionó la existencia de un tercer tipo de caso, el narrativo (Wasserman, 1999), aunque no se pudo avanzar en su caracterización debido a la falta de ejemplos concretos en las producciones analizadas al momento.

Al tratarse de una investigación en proceso, es posible que los datos cuantitativos varíen al aumentar el número de folios, sin embargo, la cantidad procesada al momento presenta una tendencia fuerte y ofrece un primer panorama que permitirá a docentes nòveles de ésta y otras instituciones, comprender el valor y las posibilidades que tiene el uso de casos en la enseñanza de sus disciplinas así como también decidir cuál de los tipos de casos les resultan más apropiados a sus finalidades didácticas.

Finalmente, a partir del reconocimiento de los usos reales y diversos que docentes del campo de la salud hacen de los casos para la enseñanza, esta investigación se propone continuar en la construcción detallada de dimensiones y categorías para elaborar una guía integral que apoye el diseño fundamentado de propuestas de enseñanza con casos en el nivel superior. La guía puede servir como un recurso valioso para enriquecer y diversificar con mayor previsibilidad el abanico de opciones que los y las docentes pueden tomar para el diseño de estrategias de enseñanza basadas en casos. Esta guía no solo buscará respetar la diversidad de enfoques y contextos, sino que también facilitará la reflexión crítica y la adaptación a diferentes necesidades educativas.

6. LIMITACIONES

Resulta importante destacar que al tratarse de un análisis documental las producciones escritas no fueron especialmente construidas para esta investigación, sino que se trata de documentos producidos en el contexto de una formación pedagógica de docentes de educación superior en los que reflexionan sobre sus prácticas (Roni et al., 2019;

Schwartzman et al., 2019). En este sentido, las consignas originales de escritura no contemplaban explícitamente enunciar el tipo de caso utilizado, la finalidad perseguida, ni una solicitud expresa de incluir los relatos desarrollados. Esto implica que las y los docentes pudieron haber omitido detalles relevantes o estructurado sus relatos de experiencia docente de una manera que no incluye todas las dimensiones que esta investigación busca. Asimismo, esto implica que el trabajo de análisis se basa en las prácticas declaradas por los propios docentes y no en la observación directa de su actividad real, una entrevista directa u otro medio para recopilar la información requerida. En este sentido, destacamos que los datos recogidos y analizados tienen el valor de reflejar lo que cada docente en formación consideró relevante a recuperar como aspecto de su práctica real de enseñanza y la reflexión que realizó en torno a ella. De todos modos, esperamos que los resultados de esta investigación reviertan en una adecuación de esas consignas de trabajo del contexto de formación que permita a docentes explicitar sus intenciones y decisiones didácticas al incorporar casos en la enseñanza.

Como resultado final de esta investigación esperamos producir, como fue mencionado previamente, una guía para andamiar el proceso de diseño didáctico. El desarrollo, evaluación y validación de la misma será esencial para valorar la efectividad de su implementación para el diseño de estrategias de enseñanza que incluyan el uso de casos en la educación superior en Ciencias de la Salud.

Futuras investigaciones podrían contrastar cuantitativamente y cualitativamente los usos de casos realizados por docentes con y sin formación pedagógica, analizar similitudes y diferencias del uso de casos en distintas instituciones del campo de la salud, o incluso comparar las concepciones y empleo de casos en la formación de profesionales de distintos campos disciplinares. Todos estos estudios permitirían a docentes nóveles comprender el valor y las posibilidades que tiene el uso de caso en la enseñanza de sus disciplinas y les permitirá tomar decisiones informadas para la mejora continua de la formación en los programas en los que participan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, M., Han, S. C., Bilal, H. S. M., Lee, S., Kang, M. J. Y., Kang, B. H., ... & Amin, M. B. (2018). iCBLS: An interactive case-based learning system for medical education. *International journal of medical informatics*, 109(1), 55-69. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2017.11.004>
- Amin, Z. y Eng, K. H. (2003). *Basics in medical education*. World Scientific, Singapore, ISBN 981-238-209-7, 38.
- Anderson, S. M., & Helberg, S. B. (2007). Chart-based, case-based learning. *South Dakota medicine: the journal of the South Dakota State Medical Association*, 60(10), 391-399.
- Bi, M., Zhao, Z., Yang, J., & Wang, Y. (2019). Comparison of case-based learning and traditional method in teaching postgraduate students of medical oncology. *Medical Teacher*, 41(10), 1124-1128. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1617414>
- Brown, K., Commandant, M., Kartolo, A., Rowed, C., Stanek, A., Sultan, H., ... & Wninger, V. (2012). Case based learning teaching methodology in undergraduate health sciences. *Interdisciplinary Journal of Health Sciences* 2(2). <http://dx.doi.org/10.18192/riss-ijhs.v2i2.1521>
- Burgess, A., Matar, E., Roberts, C. et al. (2021). Scaffolding medical student knowledge and skills: team-based learning (TBL) and case-based learning (CBL). *BMC Med Educ*, 21(1), 238. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02638-3>

- Cañal, P. y Perales, F. (2000). *Didáctica de las Ciencias Experimentales, Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias*. Alcoy: Marfil.
- Chan W. P., Hsu C. Y., Hong C. Y. (2008). Innovative “Case-Based Integrated Teaching” in an undergraduate medical curriculum: Development and teachers’ and students’ responses. *Ann Acad Med Singapore*. 37(11), 952–956.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. 2008.
- Domingo, A., y Anijovich, R. (coord.) (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.
- Eder, M. L., Schwartzman, G., Jalley, M. V., Delorenzi, E., Yalovitska, L., Consiglio, J. (2023). Estrategias de enseñanza con casos en Educación superior en Ciencias de la salud. *Congreso de Docencia en Educación Superior CODES* (Vol. 5).
- Groom, B., & Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in higher education*, 11(3), 291-300.
- Harvard Business School. (2024). [Accedido en Agosto 2024].
- Herreid, C. F. (2007). *Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science*. NSTA Press.
- Hudson J. N., & Buckley P. (2004). An evaluation of case-based teaching: Evidence for continuing benefit and realization of aims. *Adv Physiol Educ*; 28(1–4), 15–22.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Malau-Aduli, B.S., Lee, A.Y., Cooling, N. et al. (2013). Retention of knowledge and perceived relevance of basic sciences in an integrated case-based learning (CBL) curriculum. *BMC Med Educ*, 13(1), 139. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-139>
- Maxwell, J. A. & Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. In P. Leavy and Sh. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 461–77). New York: Guilford Press.
- Mc Lean, S. (2016). Case-Based Learning and its Application in Medical and Health-Care Fields: A Review of Worldwide Literature. *Journal of medical education and curricular development*, 3. <https://doi.org/10.4137/JMECD.S20377>
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice* 6(4), 191-200.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Aprender para comprender y resolver problemas. En Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. Capítulo 2.
- Perkins, D. (2009). *Aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Ramos, Zincke, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*, 19(3): 85-119.
- Roni, C., Schwartzman, G., Sánchez, M., Delorenzi, E. y Eder, L. (2019). Problematizar, diseñar y valorar. Acciones reflexivas para mejorar la tarea docente. *EUROSoTL 2019*. Bilbao.
- Sartania, N., Sneddon, S., Boyle, J. G. et al. (2022). Increasing Collaborative Discussion in Case-Based Learning Improves Student Engagement and Knowledge Acquisition. *Med.Sci.Educ.* 32, 1055–1064 <https://doi.org/10.1007/s40670-022-01614-w>
- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós MEC.
- Schwartzman, G., Eder, M. L., & Roni, C. (2014). Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en Ciencias de la Salud.
- Schwartzman, G., Roni, C., Sanchez, M., Delorenzi, E. y Eder, M.L. (2019). Perspectiva académica de la enseñanza del profesorado universitario: sobre qué prácticas reflexionan los docentes a partir de su formación? *EUROSoTL*, Bilbao.

- Sturdy S. (2007). Scientific Method for Medical Practitioners: The case method of teaching pathology in early twentieth-century Edinburgh. *Bull Hist Med*, 81(4)760–792.
- Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall, C., Matthews, P., ... Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, 34(6), e421–e444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>
- Topperzer, M. K., Roug, L. I., Andrés-Jensen, L., Pontoppidan, P., Hoffmann, M., Larsen, H. B., ... & Sørensen, J. L. (2022). Twelve tips for postgraduate interprofessional case-based learning. *Medical Teacher*, 44(2), 130-137.
- Ulvik, M., Kjærgård Eide, H. M., Eide, L., Helleve, I., Stokker Jensen, V., Ludvigsen, K. Roness, D. & Petter Storm Torjussen, L. (2022). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study, *Professional Development in Education*, 48(4), 657-671, DOI: 10.1080/19415257.2020.1712615
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Williams, C., Gómez, G., & Soto-Suazo, M. (2022). Aprendizaje Basado en Casos Clínicos (CCBL): una metodología activa aplicable a carreras de ciencias de la salud. *J. health med. sci. (Print)*, 207-214.