

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POST GRADO



**EFICACIA DEL MÉTODO DE CASOS EN EL
APRENDIZAJE DE LAS INTERNAS DE ENFERMERÍA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA SUPERIOR**

TESISTA: ANGELA AMANDA IBERICO LÁZARES

ASESOR: DRA. NORA CASIMIRO URCOS

HUÁNUCO-PERU

2018

DEDICATORIA

- A mi madre, por ser el pilar fundamental de mi vida. Por enseñarme a luchar por mis anhelos y vencer las dificultades con una sonrisa. Pero sobre todo por su amor incondicional.
- A mamá Blanquita, que desde el cielo ilumina y guía mis pasos, gracias a tus enseñanzas, soy lo que soy. Siempre te recordaré.
- A mi tía marita, a quien quiero como una hermana. Por tu cariño de siempre y estar dispuesta a ayudarme en todo momento.

AGRADECIMIENTO

- A la Universidad Nacional Hermilio Valdizán , por haberme dado la oportunidad de engrandecer mis conocimientos y optar el grado de magister.
- A mi asesora la Dra Verónica Cajas Bravo ,por su apoyo en la culminación de esta tesis.
- A las internas de enfermería, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, por su participación y confianza.
- A mis maestros, amigos y estudiantes, que con su sabiduría y experiencias, hicieron posible lograr esta meta profesional.

RESUMEN

La transformación de la enseñanza superior que experimenta el área de la salud y enfermería, ha impulsado a reflexionar sobre la estrategia de educación, en función de los aprendizajes.

Es notable el esfuerzo de las universidades para introducir cambios, y generar nuevas estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de profesionales competentes.

La educación y formación en salud es compleja, más en enfermería, pues requiere de la incorporación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para formar profesionales en el área, además de estrategias que permitan una evaluación integral de los resultados de ese aprendizaje. Por ello en ese proceso, la enfermera docente, considera, y muchas veces de forma empírica, el método de casos, pues le permite el desarrollo de diferentes dimensiones como la cognitiva, procedimental y actitudinal, que a la larga fomenta el logro de competencias.

El presente estudio “Eficacia del Método de Casos en el Aprendizaje de las Internas de Enfermería de la UNMSM”, buscó determinar la eficiencia del método de casos para la mejora de los procesos de aprendizaje. La investigación de tipo aplicada, con diseño cuasi experimental, contó con una muestra de 32 internas, en los que se compararon dos estrategias de enseñanza, el método de casos y la clase magistral. Los resultados permitieron comprobar que tanto el método de casos como la clase magistral son eficaces en el aprendizaje en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, sin embargo, no existe diferencia estadísticamente significativa, entre ellas. Considerando que ningún método, por sí solo, es eficaz y requiere una dinámica variable en el aprendizaje del estudiante.

PALABRAS CLAVE: Eficacia, método de casos, aprendizaje.

SUMMARY

The transformation of higher education experienced by the area of health and nursing, has prompted reflection on the education strategy, based on learning.

It is remarkable the effort of the universities to introduce changes, and generate new methodological strategies that allow the development of competent professionals.

Education and training in health is complex, more in nursing, because it requires the incorporation of knowledge, skills, attitudes and values to train professionals in the area, as well as strategies that allow a comprehensive evaluation of the results of that learning. Therefore, in this process, the teaching nurse considers, and often empirically, the case method, since it allows the development of different dimensions such as cognitive, procedural and attitudinal, which in the long term fosters the achievement of competences.

The present study "Efficacy of the Case Method in the Learning of Nursing Interns of the UNMSM", sought to determine the efficiency of the case method for the improvement of the learning processes. The research of applied type, with quasi-experimental design, had a sample of 32 interns, in which two teaching strategies were compared, the case method and the master class. The results allowed to verify that both the case method and the master class are effective in learning in the cognitive, procedural and attitudinal dimensions, however, there is no statistically significant difference between them. Whereas no method, by itself, is effective and requires a variable dynamic in student learning.

KEYWORDS: Effectiveness, case method, learning.

INTRODUCCION

En la presente investigación se presentan los hallazgos obtenidos según la eficacia del método de casos en el aprendizaje de las internas de enfermería.

En ella se pretende aportar algunos elementos conceptuales ,metodológicos y operativos, acerca, del método de casos, como estrategia a considerar, para la formación emprendedora en la construcción del aprendizaje, partiendo del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real.

Como hoy día el proceso de enseñanza no consiste simplemente en impartir solo conocimiento a través de clases magistrales sobre diversos temas, sino que busca la utilización de diversas estrategias a fin de que cada participante tenga un aprendizaje significativo.

En consecuencia el trabajo que se evidencia, da a conocer, cómo el uso del método de casos, empleado como instrumento pedagógico en la formación de las enfermeras, muestra eficacia en los niveles de aprendizaje.

La investigación realizada pretende dar nuevos aportes, para la solución de problemas que afectan el aprendizaje de los estudiantes, como pasividad, poco desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, sobre lo que aprenden y afrontan, etc así como los docentes enfermeros, rompen paradigmas y reflexionen acerca de una enseñanza mecánica, basada en métodos tradicionales y transformen esta, con mejores predictores de éxito académico.

Tal como lo señala la investigación “Aprendizaje Basado en Problemas, Estudio de Casos y Metodología Tradicional: Una Experiencia Concreta en el Grado de Enfermería” (2015), donde se utilizaron tres estrategias docentes y mediante una prueba de rendimiento, cuyo objetivo fue medir el grado de desarrollo de competencias. Los mejores resultados, fueron para el ABP, seguido del estudio de casos y la metodología tradicional.

Finalmente, el conocimiento a la ciencia de la educación, que pretende este estudio, permitirá que aparezcan nuevas propuestas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las enfermeras en sus diferentes niveles de formación.

INDICE

	Página
CAPITULO I PROBLEMA DE INVESTIGACION	8
CAPITULO II MARCO TEÓRICO	16
CAPITULO III MARCO METODÓLOGICO	51
CAPITULO IV RESULTADOS	55
CAPITULO V DISCUSIÓN DE RESULTADOS	70
CONCLUSIONES	73
SUGERENCIAS	74
BIBLIOGRAFÍA	75
ANEXOS	81

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

a) Descripción del Problema

Los métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, siguen siendo ampliamente utilizados en la formación de profesionales de la salud. Estos métodos de enseñanza basados en la transmisión de información no responden a los cambios acelerados del mundo en sus diferentes contextos: científico, social, tecnológico, etc. (Sanabria,2003).

En la práctica docente de enfermería prevalecen metodologías tradicionales como la exposición magistral (80%), conferencia, etc. seguido del estudio independiente, los talleres, y el estudio de casos.(Tovar, Villegas ,2000).

Mantener las metodologías tradicionales, con pocos cambios en otras metodologías, a veces desmotivan a los estudiantes, ya que a menudo, no se les anima a buscar el conocimiento más allá de lo que el profesor enseña en el aula.

Los expertos insisten en que la argumentación es una competencia esencial que se debe adquirir en el período formativo, de manera que los futuros profesionales puedan enfrentarse a una práctica clínica diaria cada vez más dinámica e impredecible.

Dentro de los métodos innovadores de importancia pedagógica surge el método de casos utilizado en todas las disciplinas de la salud y en otros escenarios de aprendizaje, que permite al estudiante desarrollar un algoritmo lógico para la solución de problemas.

En enfermería es uno de los métodos prácticos para el desarrollo y entrenamiento en el proceso de toma de decisiones durante el cuidado y uno de los enfoques que potencia el aprendizaje significativo que permite desdoblarse y enriquecer el proceso cognitivo de enfermería en funciones prácticas concretas. (Cuesta, Domínguez, León, 2011).

En este sentido, el aprendizaje a través del método de casos permite colocar al estudiante en una situación "real" que le facilita analizar sus propios conocimientos, enfoques, experiencias y decisiones todo lo cual lo prepara para una vida futura. No sólo permite que los participantes, bajo la guía del docente adquieran nuevos conocimientos sino que además, incide en el desarrollo de sus actitudes, tomar decisiones y asumir riesgos. Por eso en las universidades de hoy, se registra la incorporación de este método en todas las disciplinas del currículo debido al poder que posee tanto para la aplicación de abstracciones a situaciones de la vida real, como para la inducción de generalizaciones a partir de casos afines. Asimismo este método es el más adecuado para viabilizar objetivos que exigen el ejercicio de operaciones intelectuales que van más allá de los meramente retentivos o mecánicos. Al mismo tiempo resulta pertinente para el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, actitudinales y procedimentales. (Flores, 2002).

Entre las que podemos citar : para examinar argumentos contrapuestos sobre temas acerca de los cuales no existen conclusiones definitivas, para ilustrar conceptos, valores, relaciones y principios, posiciones técnicas o doctrinarios que han sido explicadas de modo abstracto, para inducir al estudiante a generar opciones alternativas de decisión frente a una situación problemática y evaluar las probables consecuencias que se derivarían de cada una de ellas, etc.

Por ello, el método de casos como estrategia innovadora, ha cumplido un rol fundamental al proveer oportunidades para desarrollar la habilidad de argumentar entre los estudiantes. Con esta estrategia de enseñanza-aprendizaje el estudiante se ve forzado a justificar los fundamentos de los cuidados y consecuentemente profundiza en el propio aprendizaje.

El avance científico y técnico alcanzado en los últimos años, en enfermería obliga a una constante actualización de los profesionales, no sólo en el plano investigativo, sino también en la esfera educacional, ya que la utilización de métodos productivos en la enseñanza hacen el proceso más participativo para estudiantes y profesores, lo que requiere de una preparación más profunda por parte de los últimos.

En relación a ello surge el interés de indagar y demostrar como el método de caso utilizado por el docente enfermero puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de las internas de enfermería.

b) FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

PROBLEMA GENERAL

Por todo lo expuesto se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la eficacia del método de casos en el aprendizaje de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Por todo lo expuesto se formula las siguientes preguntas de investigación:

-¿Cuál es la eficacia del aprendizaje, de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, aplicando el método de casos?

--¿Cuál es la eficacia del aprendizaje, de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, aplicando la clase magistral?

-¿Cuál es la eficacia del aprendizaje, de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, comparando el método de casos y la clase magistral ?

c) OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

-Determinar la eficacia del método de casos en el aprendizaje de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

-Identificar la eficacia del método de casos en el aprendizaje, de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal.

-Identificar la eficacia de la clase magistral en el aprendizaje, de las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal.

-Comparar la eficacia del aprendizaje, en las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, según el método de casos y la clase magistral.

d) HIPÓTESIS.

HIPOTESIS GENERAL

Las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que participan bajo el uso del método de casos obtienen mayores resultados en su aprendizaje que aquellos que no están expuestos al método.

HIPOTESIS ALTERNA

Las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que participan bajo el uso del método de casos, no obtienen mayores resultados en su aprendizaje.

HIPOTESIS ESPECÍFICAS

H1 : Las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que participan bajo el uso del método de caso obtienen en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, mayores resultados en su aprendizaje, que aquellos que no están expuestos al método.

H2 : Las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que participan bajo el uso de la clase magistral obtienen en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, mayores resultados en su aprendizaje, que aquellos que no están expuestos al método.

H3 : Las internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que participan bajo el uso del método de caso en comparación con la clase magistral obtienen mayores resultados en su aprendizaje que aquellos que no están expuestos al método.

e) VARIABLES

Variable Independiente: Método de Enseñanza (Método de Casos).

(Ver en Anexos N^o 1 : Versión Completa del Programa de Intervención).

Variable Dependiente: Aprendizaje.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Método de casos</p> <p>1.-Definición Conceptual: Es el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.(Miguel,2006).</p> <p>2.-Definición Operacional: Técnica de aprendizaje basada en la presentación y análisis de casos clínicos reales o ficticios dirigida a los estudiantes de enfermería, brindada en el desarrollo de un proceso de aprendizaje.</p>	<p>-Trabajo Individual. (Lectura y estudio previo del caso, presentación del caso).</p> <p>-Trabajo en Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento inicial :meditar y exposición de respuestas a preguntas concretas del caso. • Desarrollo del caso : análisis de situación, valoración de alternativas, toma de decisiones). • Presentación de Resultados: exposición oral defendiendo las decisiones tomadas. <p>-Resumen (Cierre).</p>	<p>Lectura del caso. Análisis del caso.</p> <p>Participación de la organización de los datos. Participación en la elaboración de los diagnósticos. Participación en la propuesta de acciones de los objetivos. Participación en la propuesta de acciones de enfermería. Participación en la elaboración de parámetros de evaluación de acciones. Plenaria</p>
VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Aprendizaje</p> <p>1.-Definición Conceptual: El aprendizaje es un cambio en las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos de crecimiento.(Gagné,1979)</p> <p>2.-Definición Operacional: Expresado por las notas (indicador de certificación de logros) al reflejar los logros en los diferentes componentes o dimensiones del producto universitario (aspectos académicos-profesionales y personales) ; es decir ,el completo perfil de formación. Fita, Rodríguez y Torrado (2004).</p>	Cognitiva	<p>-Analiza, razona y sintetiza conocimientos del caso. -Define el conocimiento enfermero relacionado a la anatomía y fisiopatología del caso. -Fundamenta el conocimiento enfermero en base a signos y síntomas de problemas y complicaciones del tema planteado. -Aplica el conocimiento enfermero relacionado con aspectos farmacológicos del caso. -Interpreta el conocimiento enfermero en terminología médica y de enfermería.</p>
	Procedimental	<p>-Busca, procesa y analiza información procedente de fuentes diversas. -Identifica, plantea y resuelve problemas en el caso del paciente pediátrico. -Toma decisiones del cuidado enfermero.</p>
	Actitudinal	<p>-Capacidad crítica del cuidado enfermero. -Habilidad para escuchar, dialogar en la problemática del caso. -Habilidad para la comunicación oral y escrita. -Habilidad para liderazgo y trabajar en equipo.</p>

f) JUSTIFICACION E IMPORTANCIA

Los resultados de esta investigación permitirán generar saberes y lograr hallazgos en:

Si el método de caso empleado por el docente repercute en el desempeño académico de las internas de enfermería.

Si estos efectos se manifiestan en un mejor empleo por parte del docente de la estrategia para brindar las oportunidades, resultados de aprendizaje y desarrollo de los aspectos propuestos.

Si esos efectos están presentes en todas o algunas de las dimensiones planteadas y se muestran significativos. Su aplicación mejoraría el aprendizaje del estudiante como indicador efectivo del éxito del trabajo profesional.

El impacto social de la investigación tiene que ver con la generación de información confiable, que pretende, se revelará en la práctica docente en enfermería y otras experiencias docentes similares.

g) VIABILIDAD***VIABILIDAD TÉCNICA**

El presente proyecto tiene factibilidad técnica por cuanto se dispone de los recursos necesarios para llevar a cabo los objetivos señalados.

En el aspecto técnico se cuenta con los métodos, técnicas e instrumentos (factibles de ser elaborados y posteriormente aplicados), herramientas, conocimientos, habilidades, experiencias y recursos tecnológicos para efectuar las actividades programadas y procesos que requiere el proyecto.

***VIABILIDAD OPERATIVA**

En el área operativa, estimamos que este estudio es realizable, ya que se contarían con las condiciones para ello, pues se dispone del recurso humano

que permitirá las consultas altamente especializadas y la población sujeto de estudio contando con dos grupos de muestra (uno de control, y el de experimentación) al cual se aplicarán los instrumentos diseñados para el presente proyecto.

***VIABILIDAD ECONOMICA**

El diseño, ejecución y evaluación del presente proyecto de investigación implicará el empleo de recursos económicos que permitirán cubrir diversos rubros: transporte, impresiones, uso de tecnología e informática, refrigerios y adquisición de materiales de escritorio lo cual será asumido con el peculio de la investigadora.

h) LIMITACIONES

No existen limitaciones técnicas ni operativas, para la realización del presente proyecto.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

a) ANTECEDENTES

Nacional

Anita Cruzado Ribeyro en el estudio *El Método de Casos y el Aprendizaje del Curso de Contabilidad Empresarial en la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos en la Universidad San Martín de Porres*, en el 2011. Realizó una investigación cuasi experimental con grupo control ,con estudiantes universitarios del curso de contabilidad ,con la finalidad de determinar la influencia del método de casos ,en el proceso de aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se concluyó que existe influencia de la metodología en el aprendizaje del curso, asimismo, se encontró una mejora significativa en el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales y los contenidos actitudinales se incrementan al aplicar la metodología señalada.

Internacional

Farrukh Majeed en el estudio *“Effectiveness of Cases-Based Teaching Of Physiology For Nursing Students”* (“Efectividad de la Enseñanza de la Fisiología Basada en Casos en Estudiantes de Enfermería”) en la Universidad de Damman, Arabia Saudita en el 2014. La investigación tuvo como finalidad determinar la eficacia de la enseñanza didáctica de la fisiología, basada en casos en estudiantes de enfermería del segundo año El estudio tuvo un diseño cruzado descriptivo con grupos controles .Se comparó la eficacia de conferencias tradicionales y la técnica basada en casos. Al final se evaluó el

rendimiento de ambos grupos y el método de enseñanza. Se concluyó que el rendimiento fue significativamente mejor con charlas didácticas, sin embargo, del 65 al 72 % de los estudiantes muestran que la enseñanza basada en casos mejoró sus conocimientos, sobre el tema, mejor que las conferencias.

Cárdenas-García, P. J., Pulido-Fernández, J. I., & Carrillo-Hidalgo, I. en el estudio *“Adquisición de Competencias en el Grado de Turismo Mediante el Aprendizaje Basado en Estudios de Caso”* en la Universidad de Jaén. España, en el 2016. Esta investigación tuvo como finalidad analizar si el estudio de casos favorece el desarrollo de competencias transversales que otras metodologías tradicionales. Esta metodología se ha usado en la asignatura de Economía aplicada al área de turismo de la universidad. Se aplicó en una muestra dividida en dos grupos: control y experimental, en los que se utilizaron la docencia tradicional y el estudio de casos respectivamente. Los resultados señalan que existen diferencias significativas, en cuanto, a la adquisición de las competencias transversales según la metodología empleada. Aporta evidencias que el estudio de casos podría mejorar la adquisición de competencias transversales del estudiante.

b) BASES TEÓRICAS

MÉTODOS DE APRENDIZAJE

EL METODO DE CASOS

DEFINICIÓN

El método de casos es el análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo

y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.(Miguel,2006).

Es considerada una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer, y Linsky, 1990).

Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso.

Asopa y Beve (2001) lo define como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real.

Amelia Pacheco (1993) sostiene : “El Método de Casos supone el estudio intensivo de uno o varios individuos o de un grupo en un momento particular o sobre un largo periodo de tiempo. Describe en detalle lo que debe haber afectado alguna fase de la vida de individuos o grupos. Aunque interesado primeramente en hechos acerca del sujeto bajo investigación, el método también busca identificar factores causales y datos explicatorios de síntomas o patrones de conducta”.

Es uno de los procedimientos didácticos más eficaces con que cuentan los docentes para lograr que los estudiantes vinculen el mundo abstracto de los conceptos, principios, dispositivos legales, valores y teorías con el mundo concreto de los hechos y sus relaciones.

Sirve como excelente ocasión para conectar el mundo de las ideas con la realidad humana individual o colectiva.

Este método constituye un instrumento que utiliza el docente para transmitir no solo conocimientos sino sobre todo, para despertar en el estudiante la

motivación y el interés y, desarrollar o sacar a la luz sus potencialidades. Este se apoya en el aprendizaje por descubrimiento.

Exige el ejercicio de operaciones intelectuales de alto nivel como la discriminación entre hechos, opiniones e inferencias, o el planteo de alternativas de decisión y sus probables consecuencias en condiciones de limitada información.

El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante; el profesor por su parte, asume la importante tarea de guiar la comprensión cabal del caso y la consecuente discusión en torno al foco del asunto.

En la Educación Superior, el principal objetivo de usar casos en el proceso educativo es exponer ejemplos de los complejos problemas que surgen en la práctica de las profesiones, a fin de ejercitar a los alumnos en la utilización de sus conocimientos para resolver situaciones problemáticas de la vida real.

En muchas universidades se registra la incorporación del método de casos a virtualmente todas las disciplinas del currículo debido al poder que posee tanto para la aplicación de abstracciones a situaciones de la vida real, como para la inducción de generalizaciones a partir de casos afines.

Este método le ofrece al profesional de enfermería un marco privilegiado para abordar las múltiples y complejas realidades a las que hay que dar respuestas, así como el desarrollo de decisiones según las características y necesidades de las personas.

ANTECEDENTES

El origen de la utilización del método de casos como estrategia para la formación de profesionales se remonta a 1870 en que Christofer Columbus Laudell la introdujo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard (en la que era decano).En el año 1879 publicó el primer libro de casos. Pronto

esta metodología pasó con las necesarias adaptaciones a otras disciplinas (en 1911 en la Facultad de Economía).

Desde entonces diferentes facultades y escuelas de otras tantas universidades (Chicago ,Pennsylvania),etc han incorporado la estrategia de casos para formar a ejecutivos, gestores de empresa, abogados, etc.

Desde 1920 este método docente es el que predomina en la enseñanza del Derecho en Estados Unidos y en muchas universidades de los países más avanzados del mundo.

Los docentes que utilizan con eficacia la enseñanza basada en casos se sienten orgullosos de los resultados que con ella obtiene y que se manifiestan en el aprendizaje de los estudiantes. Estos aprenden a comunicar sus ideas más eficazmente. Son capaces de analizar problemas complicados de un modo más crítico. hay un cambio llamativo en su capacidad para tomar decisiones acertadas. Los estudiantes se vuelven más curiosos ,su interés general en el aprendizaje aumenta. También su respeto por las opiniones, ,actitudes y creencias diferentes de los otros alumnos. Están más motivados para leer materiales no presentados en clase y disfrutan más de ellas y encuentran a la escuela más estimulantes e interesante.(Adam 1992).

Hay buenas razones para creer que, si se la pone en práctica con eficacia, la enseñanza basada en este método, es una metodología de aplicación general. Los maestros pueden comprobar que los estudiantes adquieren conocimientos y realizan un análisis más inteligente de los datos. Hay mayor tolerancia de la ambigüedad y comprenden mejor las complejidades de los conceptos y problemas. Esta se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad.

En la actualidad el método se viene utilizando ampliamente en profesiones como: empresa, psicología clínica, derecho, medicina, ciencias políticas, aún cuando difieren en el propósito, contenido y método. En las últimas décadas se ha iniciado su aplicación en áreas técnicas e incluso en la enseñanza de segundas lenguas.

FUNDAMENTACION

El análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar como los expertos, han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de los posibles alternativas. El hecho de buscar una comprensión e interpretación completa del caso, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de su actor provoca un aprendizaje activo, que trasciende los límites del propio espacio de enseñanza-aprendizaje, y sirve para generar soluciones contrastarlas e, incluso, ejercitarse en procedimientos de solución.

Para el estudiante es un instrumento adecuado para que desarrolle un conjunto de cualidades actitudinales partiendo de su propia experiencia de análisis y su forma personal para descubrir, para comprobar, para describir, para evaluar y para transmitir.

El saber de cada individuo no solo debe ser el resultado de su experiencia y de su formación sino que, además, debe estar enmarcado dentro de valores éticos, elementos culturales y rasgos sociales que en un momento dado inciden en cómo trata el estudiante una situación en particular.

Este método, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Bruner 1960), aprendizaje que anima al estudiante a hacer

preguntas y a formular sus propias respuestas ,así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias, especialmente si se trata de casos.

A su vez, este método, le permite al docente no solo transmitir conocimientos sino, sobre todo, despertar en el participante interés por desarrollar sus habilidades cognitivas, metacognitivas, actitudinales y procedimentales.

DESCRIPCION

El proceso consiste en la presentación por parte del profesor de un caso concreto, de extensión variable, según el diseño organizativo, para su estudio junto con un guión de trabajo que oriente dicho proceso. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual.

Está orientado ex profesamente a captar el interés del estudiante ,exige el ejercicio de operaciones intelectuales de alto nivel como la discriminación entre hechos, opiniones e inferencias, o el planteo de alternativas de decisión y sus probables consecuencias en condiciones de limitada información. Generalmente plantea problemas divergentes (no tiene una única solución).

El protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante; el profesor , por su parte, asume la importante tarea de guiar la comprensión cabal de caso y la consecuente discusión en torno al foco del asunto.

TIPOS DE CASOS

Los más utilizados son:

CASO “PROBLEMA” : Es el tipo más frecuente. Se trata de la descripción de una situación problemática de la realidad sobre la cual es preciso tomar una decisión. La situación es interrumpida justo antes del momento de la toma de decisión o del inicio de una acción pero con todos los datos necesarios para su análisis y, posteriormente, la toma de decisiones.

CASO “EVALUACIÓN” : Se presenta un hecho pasado con la descripción del impacto y/o consecuencias de la decisión tomada. El objetivo caso será valorar dicha acción. Puede seguirse con la generación de otras posibles alternativas, si bien, en esta ocasión puede no saberse con certeza el resultado.

CASO “ILUSTRACIÓN”: Se trata de una situación que va más allá de la toma de decisiones, en la que se analiza un problema real y la solución que se adoptó atendiendo al contexto; lo que permite al grupo aprender sobre la forma en que una determinada organización o profesional ha tomado una decisión y el éxito de la misma.

ETAPAS

FASE I : Lectura/Análisis del Caso por parte del Alumno Individualmente

Debe tratar de responder a las preguntas básicas que definen el caso, ya adoptando el rol de protagonista, tener en cuenta que la pregunta final a la que deben responder es ¿Qué haría yo en esta situación?.

FASE II : Análisis /Discusión del Caso en Pequeño Grupo

Es el momento de poner en común y discutir lo que se ha trabajado individualmente. Normalmente a través de la puesta en común de los puntos indicados (y/o la guía de análisis propuesta por el docente) y tratar de consensuar, en primer lugar, el enfoque del caso, y en segundo lugar , proponer una alternativa de acción (en caso de que este sea el objetivo último del caso).

FASE III : Discusión en Gran Grupo

Las propuestas de cada grupo son debatidas con toda la clase con distintos fines en función de los objetivos previos planteados para la utilización del método de casos Normalmente se deben exponer, a través de portadores, las conclusiones alcanzadas ,o continuar con cuestiones abiertas en clases

sucesivas .Hay diferentes técnicas de cierre de debate ,que siempre deben recoger y reconocer el trabajo realizado.(Modelo Extraído: Benito, Cruz,2005)

HABILIDADES A DESARROLLAR

1.-CONOCIMIENTOS

- **Generales para el Aprendizaje:** Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales. Análisis, razonamiento y toma de decisiones.
- **Académicos Vinculados a una Materia:** Interpretación de los casos desde la óptica del conocimiento específico de una materia, enmarcándolas en enfoques o en soluciones aplicadas. Generar nuevo conocimiento de la materia a partir del estudio de casos.
- **Vinculados al Mundo Profesional:** Conocer, utilizar y adquirir habilidades y competencias de empleabilidad en un campo profesional. Hacer juicios fundamentados sobre situaciones complejas del mundo profesional .Conocimientos de usos, procesos ,términos y contexto vinculados a competencias profesionales.

2.-CAPACIDADES Y DESTREZAS

- **Intelectuales :** Habilidad para generar ,diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real.
- **De Comunicación:** Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones de forma efectiva para diferentes situaciones y audiencias.
- **Interpersonales :** Habilidad de escuchar, respetar las ideas de otros, dialogar ,etc.
- **Organización/Gestión Personal :** Habilidades para resolver ,gestionar técnicas, procedimientos, recursos o acercamientos que contribuyan al

desarrollo exitoso de casos. Saber distribuir tareas en función de criterios de competencias dentro de un grupo profesional. Reconocer momentos claves en la planificación y ejecución de un caso, prediciendo tiempos, medios y recursos.

3.-ACTITUDES Y VALORES

- **De Desarrollo Personal:** Tener las habilidades necesarias para el ejercicio profesional autónomo con iniciativas instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad) aplicables a una amplia gama de situaciones imprevisibles.
- **De Compromiso Personal:** Tener iniciativa para resolver problemas con responsabilidad y autonomía, tanteando ventajas e inconvenientes.

(Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de las Competencias, 2006.ps 78 -79).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ROL DEL PROFESOR

1.-ANTES DE LOS SEMINARIOS : El profesor debe estar muy familiarizado con el caso o elaborarlo, determinar los objetivos y competencias a desarrollar, seleccionar los métodos más adecuados, preparar detenidamente cada sesión, preguntas, temas y núcleos de debate, así como el sistema organizativo ,dinámicas internas y tareas de los estudiantes y del grupo.

2.-DURANTE EL DESARROLLO : Debe presentar el caso, explicar y clarificar las tareas a realizar y dinamizar el grupo, guiando la reflexión, evitando la emisión de juicios propios ,observando, reconduciendo el análisis, equilibrando tiempos e intervenciones ,creando climas de diálogo y ,si es el caso ,realizando alguna síntesis final. Paralelamente debe tomar las notas imprescindibles para realizar un seguimiento de las intervenciones de los estudiantes.

3.-DESPUES DE LOS SEMINARIOS: El docente debe registrar las contribuciones de los estudiantes y demás aportaciones relacionadas con la evaluación de los mismos y del propio proceso del caso.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ROL DEL ESTUDIANTE

Los estudiantes, además del estudio previo y preparación individual del caso, durante el proceso deben analizar los detalles del mismo, interrelacionar conocimientos, buscar y formular las causas de los problemas, contextualizarlo ,plantear alternativas de solución y, sobre todo, debatir, dialogar, argumentar en público, rebatir ideas, comunicar con claridad, saber inhibirse, escuchar y respetar a los demás en diálogo.

ORGANIZACIÓN DEL AULA

El número de alumnos que se aconseja por aula está entre quince y cincuenta (Reynolds 1990). Asimismo, dicho autor apunta que el número de alumnos por grupo ha de ser 6. Se aconseja crear grupos de entre 4 y 6 dependiendo del número total de alumnos por clase.

La organización del espacio en el aula y de los medios de apoyo visual y acústico es importante. Organizar el aula de manera que se facilite el contacto visual entre profesor y alumnos y, siempre que sea posible, entre los mismos estudiantes; además, contar con medios de apoyo visual como son los informáticos, la pantalla, la pizarra, el proyector de transparencias y el lector de DVD, etc

Asimismo se puede recurrir a otras estrategias de dinamización: coloquios-debate, dramatización, torbellino de ideas, redacción de informes escritos, etc.

RECURSOS

Estos varían según la modalidad elegida para la presentación del caso : formal o informal, oralmente, en formato de papel, multimedia, video,etc. Espacio

acogedor, cómodo y funcional, distribuido de forma que se favorezcan los procesos de diálogo. Existencia de medios audiovisuales en la sala (pizarra móviles o de papel, megatoscopios, etc).

EVALUACION

Para evaluar el profesor se remitirá a los objetivos marcados en la unidad didáctica y analizará el logro de cada uno de ellos.

La evaluación ha de hacerse desde los progresos que los estudiantes han realizado y en las condiciones en que éstos se han llevado a cabo. No se trata únicamente de otorgar una nota resultado de un examen final o la suma de los parciales al estilo convencional, sino de un proceso de análisis que es intrínseco a toda buena enseñanza y que lleva consigo una evaluación integrada en el proceso como una actividad más en el aula.

Se evaluará : el caso de estudio (por parte del profesor y del alumno), el trabajo y el proceso realizado tanto de forma individual como cooperativa.

Las estrategias de exploración pueden ser variadas: observación, registros de doble entrada, rubrica para cada una de las competencias y objetivos de aprendizaje, escala evaluativa de tipo objetiva. Los instrumentos y métodos también son extensos: portafolio, diarios, mapas conceptuales, autoevaluación, etc.

La evaluación es continua y procesal. Los participantes deben conocer por adelantado los criterios e instrumentos de evaluación.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

1.-VENTAJAS :

- Ejercita al participante en la comprensión lectora, pensamiento reflexivo y solución de problemas.
- Fomenta la habilidad crítica.

- El entrenamiento en resolución de problemas (casos reales).
- La conexión con la realidad y la profesión.
- El desarrollo de habilidades de comunicación.
- Ejercita en las reglas del debate y la crítica.
- Ejercita en la exposición y fundamentación de las ideas. Asimismo en el respeto y tolerancia a las ideas ajenas.

2.-DESVENTAJAS

- Existe la dificultad técnica, práctica y económica de obtener material suficiente de casos.
- Su utilidad puede estar limitada por la complejidad de determinados casos en algunas áreas de conocimiento, sin soluciones correctas.
- Dificultad para su realización en grupos numerosos a pesar de contar con estrategias organizativas mixtas.
- El proceso de enseñanza es lento en comparación con el método expositivo.
- El profesor podría llevar, consciente o inconscientemente, a soluciones o a la elección de alternativas forzadas o sesgadas.

LA CLASE MAGISTRAL

DEFINICIÓN

La actividad de muchos profesores universitarios en las clases es explicar la asignatura a sus estudiantes, mientras que éstos copian o toman apuntes. A esta situación didáctica se le denomina “clase magistral”. Las clases magistrales tradicionales se, basan en la exposición del profesor de un tema o lección, ante una audiencia más o menos interesada que intenta tomar notas de lo que dice.

Por ello, con Clase Magistral, nos estamos refiriendo a una estrategia docente que se basa en la transmisión verbal de conocimientos, su exposición y/o explicación

oral, por el profesor a los estudiantes. Cuando esta técnica expositiva ocupa casi la totalidad del tiempo de la clase y es la forma fundamental, a menudo exclusiva, a través de la que es presentado el contenido de enseñanza, se habla también de método didáctico expositivo. Por tanto, se basa en una forma de comunicación predominantemente unidireccional.

Es el método más frecuentemente utilizado en la enseñanza universitaria y es útil para lograr determinados objetivos, como facilitar información actualizada, bien organizada y procedente de diversas fuentes, conocimientos, actitudes y valores, y resulta menos pertinente para la adquisición de destrezas, habilidades o procedimientos. Es particularmente importante cuando se tiene un elevado número de alumnos en clase. (Cruz-Tome 1999).

En la lección magistral, el profesor selecciona, organiza y sistematiza los contenidos de la materia, de modo que sean comprensibles para el alumno, y presenta las ideas e información sobre el tema de estudio de modo que el estudiante pueda organizar su propio conocimiento. Durante ella los estudiantes tiene oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión, sin embargo, en la práctica, lo habitual es que escaseen las intervenciones. Ellos escuchan y toman apuntes.

En un nivel práctico, las características de la clase magistral pueden reducirse a las siguientes:

- Predominio total, o casi, de la actividad del profesor en el proceso didáctico.
- El proceso didáctico consiste en enseñar, el aprendizaje queda relegado a un segundo plano, existe predominio de una finalidad informativa.
- La mayor parte del saber simplemente consiste en temas estructurados que se transmiten, el alumno sólo se limita a memorizarlos.

Las características anteriores determinan que la clase magistral haya sido objeto de duras críticas por su rasgo esencial, la forma expositiva, que conlleva el fomento de la pasividad del estudiante en su proceso de aprendizaje y la falta de sentido crítico, unida a la poca efectividad en la transmisión de conocimientos y excesiva influencia del punto de vista del profesor. Otro grupo de críticas se sitúan en torno a la dificultad por parte del profesor de conocer la evolución del aprendizaje de los alumnos, esto es, ha de esperar el examen para saber si se han asimilado los conocimientos adecuadamente.

Esta concepción educativa, responde a una larga tradición que se remonta a los propios orígenes de los sistemas educativos formales, que desde siempre han tenido como funciones básicas lograr que los alumnos reproduzcan y, por tanto, perpetúen conocimientos, valores y destrezas propias de una cultura. Hoy la clase magistral o expositiva sigue siendo el método o técnica más usado para transmitir información en la enseñanza universitaria, aunque tiene frecuente detractores.

PLANIFICACION Y DESARROLLO DE LA LECCION EXPOSITIVA

Un tema o lección es una unidad de enseñanza estructurada en torno a un esquema conceptual previamente delimitado sobre un objeto de estudio, cuya extensión es variable, en función de la amplitud y complejidad dicho esquema, y ni tiene por qué corresponderse con la sesión de clase, ni su desarrollo ha de ser exclusivamente expositivo.

Por tanto, planificar una lección expositiva supone:

- Decidir, cuáles son los objetivos de la enseñanza que vamos a desarrollar.
- Decidir la organización del contenido, en base a lo que queremos que los estudiantes aprendan.
- Establecer una secuencia de enseñanza, con diferentes fines de la exposición y otras actividades, con objetivos didácticos diferentes.

- Diseñar aquellas cuestiones y actividades que vamos a intercalar con nuestras exposiciones.

PREPARACIÓN DEL CONTENIDO

La experiencia indica (Novack,1998) que muchos profesores, especialmente noveles ,se centran en cómo enseñar un tema concreto, que en lo que se necesita para que el alumno lo aprenda. Las consecuencias a largo plazo para muchos de ellos son un distanciamiento progresivo de los estudiantes, con una falta manifiesta de empatía y de apoyo emocional ante el esfuerzo que deben realizar para construir y reconstruir sus marcos de conocimiento.

Por tanto, son criterios que han de guiar nuestras decisiones en los diferentes aspectos que hemos de considerar al preparar el contenido ,como son:

- Decidir qué contenido quiero que los estudiantes aprendan.
- Considerar los centros de interés del alumno en relación con la lección.
- Organizar las distintas ideas que queremos que formen parte del contenido.
- Adecuarlo a las características del alumno (nivel, conocimientos previos pertinentes, requisitos de aprendizaje..).
- Ordenarlo de forma lógica y secuencial.
- Fijar y destacar claramente lo importante.
- Diseñar el esquema de la lección y elementos organizadores.
- Establecer relaciones con otras partes de la asignatura y con otras disciplinas.
- Escribir la lección.

En cuanto a la organización del desarrollo del contenido algunos autores han diferenciado dos grandes modelos:

- Centrado en el desarrollo de ideas y teorías. En el que se comienza con el planteamiento de las ideas más generales a desarrollar y posteriormente se profundiza en la explicación y definición de sus aspectos particulares, analogías, ejemplos y datos que apoyen la teoría. Al final se resumen las ideas fundamentales y se retorna la generalización inicial.
- Centrado en la resolución de problemas. En el que se comienza con el planteamiento de un problema, que ha de ser significativo para el alumno y debe permitir la implicación de estos en la solución del mismo. El aporte de información y explicación por el profesor, junto con otro procedimiento de trabajo, van surgiendo en los diferentes pasos necesarios para su solución, desde los datos e hipótesis iniciales hasta la toma de decisiones y conclusiones.

A partir de aquí hemos de preparar su desarrollo en el aula en función de la reconstrucción de los conocimientos que tiene que hacer el alumno durante el proceso de aprendizaje, de los recursos didácticos a utilizar y condicionamiento del aula.

SECUENCIA DE LA LECCIÓN

El desarrollo de la lección contempla las siguientes fases:

1.-FASE DE INICIACIÓN O INTRODUCCIÓN: Sus principales objetivos son:

- Situar la lección presentando los objetivos a conseguir.
- Contextualizar el contenido de la lección relacionándolo con otros conocimientos y temáticas trabajadas anteriormente.
- Plantear la organización del contenido, utilizando un esquema claro del mismo. Es necesario, además, plantear este avance como un “organizador previo” que facilite la relación con los nuevos conocimientos con los que posee el alumno.

- Motivar al alumno por el contenido.
- Dar oportunidad para que los alumnos activen sus ideas previas en relación con el tema y sean conscientes de ellas. Así como comprobar si, al menos, tienen los conocimientos mínimos necesarios para introducir los nuevos conocimientos.

2.-FASE DE DESARROLLO DE NUEVOS CONOCIMIENTOS: Cuyos objetivos serán:

- Exponer y explicar los contenidos.
- Establecer relaciones entre la nueva información y los conocimientos previos relevantes para facilitar la asimilación.
- Incidir en la utilidad de los nuevos conocimientos.

Su estructuración depende del tipo de información y explicación que se va a desarrollar, pero algunos aspectos a tener en cuenta son:

- Plantear un enfoque progresivo para los contenidos complejos a través de aproximaciones sucesivas.
- Utilizar repeticiones y ejemplificaciones diversas para facilitar la comprensión.
- Concentrar la atención sobre los aspectos más relevantes mediante recapitulaciones, resúmenes, repeticiones y el apoyo con recursos audiovisuales.
- Realizar resúmenes para integrar los contenidos y compendiar lo importante.
- Utilizar diferentes estímulos para mantener un buen nivel de atención (manejo de la voz, los gestos y desplazamientos).
- Fomentar la participación y reflexión mediante la utilización de preguntas y otras actividades.

3.-FASE DE APLICACIÓN DE LAS NUEVAS IDEAS: Cuyos objetivos son:

- Utilizar los conocimientos en diferentes situaciones para facilitar su comprensión y retención.
- Resolver problemas teóricos o prácticos.
- Ampliar y consolidar los conocimientos introducidos.

4.-FASE DE CONCLUSIÓN: Donde los principales objetivos son:

- Resumir y destacar las principales ideas desarrolladas en las fases anteriores.
- Revisar la evolución y comprensión de conocimientos en el alumno.

Realizar al final de la lección una rápida recapitulación, facilitará la integración de los puntos más relevantes. Controlar si los contenidos han sido aprendidos por los alumnos permitirá evaluar la lección impartida para su posterior mejora o proporcionar clarificaciones o nuevas actividades si se considera necesario.

La función principal de la técnica expositiva se fundamenta en tres pilares básicos: motivar al alumno, organizar los contenidos y facilitar información y comprensión. Junto a ello, el profesor debe aprovechar el alto grado de utilización de esta técnica para orientar a los alumnos en su aprendizaje y ayudarles a desarrollar capacidades intelectuales que mejoren su rendimiento. En definitiva, la utilización de esta técnica debe servir también para enseñar a aprender.

VENTAJAS

- Introducir a los alumnos en un tema, ofreciéndoles un esquema general y una visión panorámica de la unidad de aprendizaje.
- Que el profesor pueda presentar un tratamiento más equilibrado y ecuánime que el que los libros suelen ofrecer.
- Facilitar el esclarecimiento de aquellas cuestiones de difícil asimilación sin una previa explicación oral del profesor.

- Cubrir aquellas lecciones de un curso sobre las cuales no existe bibliografía adecuada, está muy dispersa o es de difícil acceso.
- Al profesor le es posible interesar y motivar al alumno en el estudio de las materias.
- Ahorro de tiempo por parte de los profesores.
- Buena opción para aquellos alumnos que aprenden mejor escuchando que leyendo.
- Se puede emplear en grupos numerosos.

INCONVENIENTES

- En la mayoría de los casos lo que expone el profesor ya está en libros que puedan ser consultados directamente por los alumnos.
- Acostumbra al alumno a estudiar utilizando sólo las notas de clase.
- Los alumnos quedan abrumados por la cantidad de nociones que les son propuestas, faltándoles tiempo para la reflexión personal.
- Contribuye a que el estudiante adopte una actitud pasiva ante el aprendizaje y límite su papel al de mero receptor de información.
- Ignora la duración de la atención del alumno.
- La mayor parte de la materia se transmite estructurada en temas que no se constituyen en problemas para el alumno, que se limita, casi siempre a memorizarlos.

EVALUACIÓN

El proceso puede ser evaluado por los alumnos, por otros profesores y, si se graba, puede ser evaluado por uno mismo. Los resultados se miden por los conocimientos desarrollados por los alumnos.

Centrándonos en la evaluación del proceso, esta puede ser informal, a través de la observación y reflexión posterior sobre la clase o sistemática, utilizando una guía de observación y análisis de la lección expositiva.

ENSEÑANZA EFICAZ

GENERALIDADES

La investigación y la experiencia en el campo educativo constatan permanentemente que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo y resultados que alcanzan los alumnos. La dinámica e interacción social y pedagógica que caracteriza y enmarca la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clases resulta determinante para aquello que niños y jóvenes aprenden o dejan de aprender durante su proceso. Así, la articulación y sentido que adquieren para el trabajo en el aula, las actividades, rutinas, recursos y materiales educativos, estrategias de retroalimentación y evaluación, relaciones entre alumnos y docentes, expectativas, motivación e interés por enseñar y aprender, entre otros factores, se constituyen en elementos centrales para acceder al conocimiento, potenciar y desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para la apropiación de los aprendizajes y lograr el pleno e integral desarrollo de los sujetos.

Los investigadores se refieren a la “Enseñanza Eficaz” (Effective Teaching) a través de diferentes términos. Algunos hablan de docente eficaz (effective teacher) (Ashton, 1984; Day, 2006), de educación eficaz (effective education) (Cigno, 2012; Stiggins, Conklin y Bridgeford, 1986), o de eficacia de los docentes (teacher effectiveness) (Elliott, 2000; Wilson, 1986); o incluso de aprendizaje eficaz (effective learning) (David, Brennan, Broadfoot, Brown, Cox y Davis, 2009; Mortimore, 1993). Siguiendo con la evolución del término de enseñanza eficaz, los investigadores dan un paso más allá con respecto a las características de los docentes, para poner su

foco de atención en cómo se desarrolla la enseñanza y en cómo su buen (o mal) desarrollo influye sobre los resultados académicos de los estudiantes.

El trabajo que mejor representa esta nueva orientación sobre enseñanza eficaz es el desarrollado por Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis y Ecob (1988). Los autores desarrollan su propia conceptualización del término Enseñanza Eficaz: “la planificación y preparación de las clases y el aula que logra la mejora en el aprendizaje de cada una de las materias” (Mortimore et al., 1988:127).

Por lo tanto, la enseñanza eficaz, se vincula con el estudiante, el docente y todo aquello que rodea el proceso de aprendizaje, lo fundamental es lograr el desarrollo “integral” del estudiante.

Con este enfoque podemos definir la enseñanza eficaz como: aquellos aspectos de las estrategias de enseñanza que delinean métodos de enseñanza en el aula e impactan sobre el rendimiento de cada estudiante. (Gage, 1972:67).

La enseñanza eficaz requiere de un docente que, consciente de esta diversidad, ofrezca actividades, estrategias, apoyos, evaluación y retroalimentación igualmente diferenciados para así permitir el avance de todos de acuerdo a sus posibilidades y saberes previos.

Se pone de manifiesto que las aulas que han conseguido un mayor desarrollo de sus alumnos, son aquellas en las cuales el docente utiliza distintas estrategias para incorporar a todos sus alumnos en el proceso de aprender y llevarlos a lograr buenos resultados.

MODELOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación sobre enseñanza eficaz tiene una larga tradición a lo largo del siglo XX. Podemos utilizar diferentes estrategias para plasmar la evolución de la investigación sobre enseñanza eficaz como los modelos de investigación. Atendiendo a esta clasificación identificamos tres etapas: Modelo Input-Output

(hasta los 60), Modelo Process-Output (años 70-80), Modelo Context-Input-Process-Output (desde los años 90 hasta la actualidad):

1.-MODELO INPUT-OUTPUT: Se desarrolla desde el comienzo de la investigación hasta la década del 60. La investigación input-output identifica los elementos previos a la circunstancia de aprendizaje centrados en el potencial impacto que tienen los recursos materiales y humanos de la escuela sobre los resultados. Se trata de un modelo de investigación que ha recibido innumerables críticas por hablar de la escuela como una “caja negra”.

2.-MODELO PROCESS-OUTPUT: Desde finales de la década de los 60 hasta mediados de la década de los años 80. Sus principios básicos fueron descritos por Anderson, Evertson y Brophy (1979: 193) “...definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (procesos de enseñanza) y lo que les pasa a los alumnos (productos de aprendizaje)...” Según este modelo de investigación se asume que para poder entender qué es y en qué consiste la eficacia escolar es necesario saber qué es lo que ocurre dentro del aula, “abrir la caja negra”.

3.-MODELO CONTEXT-INPUT-PROCESS-OUTPUT: Surge a partir de los años 80, la principal característica es que estos estudios incluyen factores de contexto y avanzadas metodologías que hacen que mejore la calidad global.

FACTORES DE LA ENSEÑANZA EFICAZ

Los factores son los siguientes:

1.-PROCESO DE ENSEÑANZA.

- Tiempo y oportunidades para aprender
- Metodología docente
- Deberes escolares
- Atención a la diversidad

- Evaluación del estudiante
- Retroalimentación
- Utilización de recursos

2.-MARCO PARA LA ENSEÑANZA

- Clima de aula
- Gestión de aula
- Expectativas hacia el estudiante
- Implicación familiar

3.- EL DOCENTE Y SUS CONDICIONES

- Compromiso
- Trabajo en equipo
- Planificación
- Desarrollo profesional
- Empoderamiento docente
- Relaciones con la dirección
- Condiciones laborales
- Satisfacción del docente.

METODOLOGIA DOCENTE

Contamos con una enorme cantidad de investigaciones que abordan y señalan la importancia de la metodología docente para el desarrollo de los estudiantes. Veamos algunas de las principales evidencias encontradas por los investigadores en torno al uso de una u otra metodología de enseñanza.

a) ENSEÑANZA DIRECTA

La enseñanza directa es el método más clásico de enseñanza a los estudiantes. Gran cantidad de investigaciones de Enseñanza Eficaz incluyen la enseñanza directa como un factor fundamental para promover el logro de los estudiantes (Kyriacou, 2009; Muijs y Reynolds, 2011; Reynolds y Muijs, 2002; Walberg y Paik, 1999).

b) APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

El docente también puede implementar una enseñanza que busque desarrollar habilidades investigadoras en los estudiantes, es el llamado aprendizaje por descubrimiento. Fue a comienzos de la década de los 50 cuando el aprendizaje por descubrimiento fue propuesto por los investigadores como una forma más de enseñanza (Ausubel, 1964; Craig, 1965; Guthrie, 1967; Kagan, 1966; Kendler, 1966; Kersh, 1958, 1962; Ray, 1961; Scandura, 1964; Wittrock, 1963; Worthen, 1968). Según Bruner (1961) para que el aprendizaje por descubrimiento mejore la experiencia de aprendizaje del estudiante, éste ha de contar con una mínima base de conocimientos en relación a la temática a trabajar.

c) ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una gran cantidad de investigaciones abordan el uso y la importancia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para promover el aprendizaje entre los estudiantes (Fernández, Martínez y Beltrán, 2001). Podemos definir las estrategias de aprendizaje como “grandes herramientas de pensamiento que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea (...) algunos se refieren a ellas como estrategias de inteligencia ampliada” (Beltrán, 2003:56).

Más allá de su agrupación y tipología, Beltrán (2003) aborda las funciones de las estrategias de aprendizaje, son tres: (i) selección de los contenidos presentados

por el docente, (ii) organización de los contenidos seleccionados para ser memorizados y es capaz de (iii) incorporarlos y transferirlos a otros contextos.

d) APRENDIZAJE INTERACTIVO

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las aulas ha generado la aparición de una nueva estrategia metodológica caracterizada por la interacción del estudiante y los medios de enseñanza (Tapscott, 1998). A partir de la década de los 2000 esta metodología ha ido imponiéndose en las aulas gracias al auge y presencia, cada vez mayor, que los ordenadores, tabletas, o pizarras digitales (entre otros) tienen en las aulas y gracias al enorme cantidad de trabajos que corroboran los beneficios en la motivación de los estudiantes al incluir recursos tecnológicos en la docencia (López Morteo y López, 2007; McDonald y Hanafin, 2003; Papastergiou, 2009).

e) ENSEÑANZA AL GRAN GRUPO

La investigación también ha abordado cómo el rendimiento de los estudiantes mejora en función de si el docente lleva a cabo una enseñanza al gran grupo, u organizando a los estudiantes en pequeños grupos. La enseñanza dirigida al gran grupo es la alternativa más clásica de las dos y también la más común en las aulas, según Stevenson y Lee (1995) el 85% del tiempo dedicado a la enseñanza se destina a la enseñanza al gran grupo.

El principal beneficio que genera la enseñanza al grupo completo de estudiantes es que maximiza la cantidad de oportunidades de aprendizaje que el estudiante recibe directamente del docente, de la misma manera que garantiza que el estudiante comparte la mayor parte del tiempo del docente posible. Los investigadores señalan que para potenciar los efectos positivos de la enseñanza al gran grupo es imprescindible la planificación y organización de cada una de las sesiones de clase,

así como que los contenidos sean expuestos de manera atractiva y motivadora a los estudiantes (Stigler y Perry, 1988).

f) APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo proviene de la metodología de enseñanza en pequeños grupos pero consiste no sólo en agrupar a los estudiantes en pequeños grupos de trabajo sino que además, se promueve que unos estudiantes ayuden a los unos otros. Tal y como señalan Calderón, Slavin y Sánchez (2011) la manera más eficaz de realizar grupos cooperativos de aprendizaje, en términos de mejora del rendimiento de los estudiantes, es aquella que agrupa a los estudiantes en grupos de cuatro miembros con diferentes habilidades. De esta manera, según Slavin y Madden (1995) se maximizan las oportunidades de que los estudiantes se enseñen entre ellos tras la introducción de la lección aportada por el docente.

g) APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Una de las más recientes innovaciones en el aula es la posibilidad de enseñar el temario en base a proyectos con significado propio. Es el conocido como aprendizaje basado en proyectos que posibilita la enseñanza de una gran cantidad de estrategias directa e indirectamente relacionadas con el temario pero que garantizan el éxito de los estudiantes. Bell (2010) llega a considerar esta técnica de enseñanza como la única en enseñar las habilidades necesarias en el siglo XXI.

h) ACTIVIDADES VARIADAS Y PARTICIPATIVAS

Más que entrar en una u otra metodología docente en concreto hay autores (Dalton, 2007; Hunt Wiseman y Touzel, 2009; Isaza, 2005; Murillo, 2007a; entre otros) que apuntan que lo importante es que las actividades sean “variadas” y “participativas”. De esta manera se mejora la interiorización de los aprendizajes de los estudiantes, e incluso permiten mejorar el clima de relaciones en el aula.

Efectivamente, de entre gran cantidad de tipos de actividades que se pueden desarrollar en el aula, el estudio de Norman y Schmidt (1992) señala que no es el “cuántas” actividades se utilicen dentro de la lección, sino que éstas sean variadas (clase magistral, debates, trabajo en grupos cooperativos, trabajo individual, trabajos prácticos...) Aunque, como hemos visto, algunos autores señalan que una metodología del docente cuenta con mayor impacto sobre el desarrollo de los estudiantes que otras, David, Patel, Burdette y Rangachari (1999) nos recuerdan que no es la predilección de un determinado tipo de actividad, sino que una u otra actividad -bien diseñadas- deben concebir la participación, la acción, el generar conocimientos y promover capacidades como: comunicación, compañerismo, iniciativa, compartir información, ejercer consideración, respeto e interés por los aportes de los demás.

Un docente que tiene éxito en lograr que todos sus estudiantes usen el conocimiento nuevo y alcancen aprendizajes pertinentes y relevantes, implementa actividades y estrategias para orientar, estimular y provocar el aprendizaje de todos los estudiantes; los organiza de tal manera que puedan reconocer avances y dificultades en el proceso de aprender de todos ellos; maximiza el tiempo destinado a la apropiación de contenidos, desarrollo y ejercicio de habilidades; implementa situaciones educativas motivadoras, significativas y contextualizadas que se hacen cargo de la diversidad de los alumnos; les ofrece actividades que les permiten ser protagonistas activos en su aprender; da los espacios y genera las condiciones para que experimenten lo aprendido a través de la manipulación de recursos didácticos; asistiéndolos y evaluándolos a partir de sus capacidades, posibilidades y desafíos. La adecuada planificación para el trabajo a realizar en el aula permite que los docentes adelanten y dispongan de los elementos, estrategias y condiciones necesarios para guiarlos procedimientos, estimular y apoyar adecuadamente el

proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, para el logro de los objetivos propuestos en cada sesión.

APRENDIZAJE

El aprendizaje es un cambio en las disposiciones o capacidades humanas, que persiste durante cierto tiempo y que no es atribuible solamente a los procesos de crecimiento.(Gagné,1979)

En ella debe considerarse los logros de aprendizajes básicos de los alumnos, entendidas como macro habilidades para el logro de capacidades, habilidades y destrezas que contiene tres aspectos: lo cognitivo (El qué del saber), lo procedimental o instrumental (Cómo hacer) y lo actitudinal (Saber ser).

Las dimensiones del aprendizaje referidas, se definen de la siguiente manera :

-Dimensión Cognitiva: Implican procesos como la capacidad de atención, análisis, síntesis, pensamiento global, relacional y memoria. Los cuales son básicos para que el estudiante pueda realizar actos de comprensión ante el aprendizaje que lo pueden conducir a procesos de autorreflexión, crítica y creatividad frente a él mismo y frente a los conocimiento presentes en su área de estudio.

Dimensión Procedimental: Posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante. Son capacidades metodológicas, técnicas y lingüísticas. Son necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales, de los métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos profesionales.

Dimensión Actitudinal : Son aquellas relacionadas con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas ,en definitiva, aquellas que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en:

individuales y sociales. Este contexto tiene una gran importancia en el funcionamiento presente como en el futuro desarrollo del individuo y son importantes tanto en lo que se refiere a las relaciones interpersonales así como al momento de asimilar papeles y normas sociales. (Aldana, Pérez, Rodríguez, 2010).

Clemente (1983) considera, las notas como indicador fundamental del rendimiento académico y tiene en cuenta las calificaciones a lo largo del curso. De la misma forma Álvaro Page (1990) cuando, a pesar de reconocer el grado de subjetividad atribuible a las notas, las considera como la medida más utilizada por el profesorado y los centros a la hora de valorar el rendimiento de sus alumnos.

Podríamos añadir que las notas cumplen, además una finalidad informativa a padres y autoridades académicas, una función de pronóstico puesto que ayudan a saber no solo donde está el estudiante en cada momento sino cuáles son sus posibilidades en el futuro.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Es posible caracterizar a los contenidos de aprendizaje como el término genérico que define una de las preguntas básicas dentro del proceso educativo: ¿Qué enseñar?

En términos de Maldonado (2005): Los contenidos son las actividades , las experiencias y los saberes disciplinares. Son todos los eventos con los cuales se aspira a lograr los propósitos de la enseñanza. Puede ser propósito y medio. Propósito cuando se forma para una disciplina o profesión, y medio cuando los contenidos buscan desarrollar las funciones superiores del hombre: el pensamiento, el raciocinio, el juicio, etc

Al definir los contenidos como saberes culturales, se incluyen en ellos hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses, hábitos, pautas de comportamiento, e incluso, competencias.

EL RETO EN LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

El docente que planifica en la escuela del siglo XXI se enfrenta a dos grandes desafíos; en primer término, la cantidad *de* conocimiento acumulado, pues cada disciplina o ciencia se desarrolla a gran velocidad integrando nuevas aportaciones y campos temáticos, que surgen a medida que su potencia explicativa o tecnológica va haciéndose mayor. La cantidad de datos, hechos, teorías, métodos, procedimientos que cada disciplina maneja es tan grande, que obliga a un serio análisis acerca de lo que es abordable en un curso particular. En segundo término, las nuevas funciones atribuidas a la escuela y al profesor que superan en la actualidad la simple transmisión de cultura y proponen incluir en el aula como elementos de aprendizaje temas que van desde el desarrollo democrático, la conexión con el ámbito internacional, la preparación para las nuevas tecnologías, el desarrollo de modernas competencias laborales, hasta el aprendizaje para toda la vida.

Al planear, el docente se ve obligado a seleccionar aquello que sea efectivamente representativo y básico para que el estudiante sea capaz de comprender cada disciplina (independientemente del nivel educativo en que se encuentre), además de aquello otro que desarrolle una serie de capacidades (habilidades, destrezas y actitudes) y competencias que le permitan usar adecuadamente lo aprendido.

CLASIFICACIÓN DE CONTENIDOS

La clasificación de contenidos establecida por autores españoles como Coll y otros (1992) que los categorizan como conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Puede ocurrir que determinadas áreas curriculares concedan mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados niveles de la educación la orientación que se atribuye a un área concreta enfatice alguno de los enfoques -conceptual, procedimental, actitudinal- por encima de los restantes. De acuerdo nuevamente con César Coll, lo que es importante es que todos deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente objeto de enseñanza y de evaluación. En el mismo sentido, también se recomienda su tratamiento integral, asumiendo que no es posible reconocerlos de forma aislada o fraccionada en la estructura cognitiva de una persona: la mente opera (procedimentalmente) sobre los saberes (clasifica, analiza, sintetiza, infiere) y lo hace asumiendo una determinada postura axiológica (una actitud), determinada por las situaciones o problemas que se enfrentan.

TIPOS DE CONOCIMIENTOS

1. CONOCIMIENTO DECLARATIVO

Se ha dado mayor importancia al saber qué o conocimiento declarativo, dada su relevancia como componente fundamental sobre el que se estructuran las disciplinas. Algunos autores (Pozo,1992; Díaz-Barriga, 2002; Marzano, 2005) hacen una distinción taxonómica adicional entre los diferentes contenidos declarativos, que nos parece útil para determinar el alcance pedagógico (o nivel de aprendizaje) que podría lograrse en el aula al trabajar este tipo de saberes. Los autores mencionados dividen el conocimiento declarativo en factual y conceptual.

***CONOCIMIENTO FACTUAL** : Incluye los datos y los hechos. Es información que puede aprenderse de memoria. Esto quiere decir que su aprendizaje requiere de un nivel de comprensión mínimo. Requiere de un nivel mínimo de desarrollo cognitivo (o de actividad cognitiva), pero no por eso puede despreciarse pues conforma la plataforma básica de la estructura mental sobre la que es posible « tejer » las asociaciones necesarias para propiciar la asimilación posterior de conocimientos más complejos.

Observe que al redactar contenidos se utilizan « verbos » para describir lo que se espera que el alumno haga con el conocimiento para demostrar que lo ha aprendido. También indica el nivel de aprendizaje que se espera alcanzar con este conocimiento. Existen varias taxonomías que intentan describir el nivel de desarrollo cognitivo durante el aprendizaje. Una de las más empleadas es la de Benjamín Bloom (1956), revisada y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001) y adaptada recientemente por Marzano y Pickering (2005) para aplicarse en propuestas curriculares de planificación didáctica dentro del enfoque por competencias.

***CONOCIMIENTO CONCEPTUAL:** Incluye los principios y los conceptos. De acuerdo con Díaz-Barriga (2002), el conocimiento conceptual se construye a partir de estos conceptos, principios y explicaciones que no se aprenden de forma literal, sino abstrayendo su significado esencial e identificando las características definitorias y las reglas que los componen. Este conocimiento requiere para su aprendizaje de que exista un mínimo de comprensión del material por aprender, considerando « comprensión » como la asimilación sobre el significado de la nueva información. La comprensión se plantea en este nivel y los subsecuentes, como un estado de capacitación, asumiendo que entender algo no sólo supone tener más información, sino la

capacidad de hacer, generar o producir otras cosas con ese conocimiento. De acuerdo con Perkins (2004), comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe superando la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios que caracterizan el aprendizaje factual.

2. CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL

Este contenido está basado en la realización de acciones u operaciones, ya sea de manera práctica o mental; en este último caso supone el empleo de operaciones cognitivas de mayor complejidad que las requeridas para el aprendizaje declarativo. Está referido al aprendizaje de procedimientos, entendidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992).

Son procedimientos las técnicas, los métodos y las estrategias, pero es común también integrar en este tipo de contenidos el desarrollo de capacidades, desde el nivel de habilidad, hasta el de destreza. Los procedimientos se aprenden por la acción directa sobre la realidad: repitiendo, ejercitando, escribiendo, analizando, diseñando, observando, cuestionando, demostrando, elaborando, creando, comparando, ejecutando, deduciendo, concluyendo, etc. También pueden aprenderse de forma mecánica, repitiendo o reproduciendo hasta lograr una habilidad básica. Sin embargo, se recomienda trabajar los procedimientos superando esta acción mecánica e invitando al alumno a reflexionar (pensar, comprender) cada una las acciones que realiza para darles sentido y favorecer que pueda usarlas en otras situaciones de forma consciente (transferencia).

3. CONOCIMIENTO ACTITUDINAL

Este tipo de contenido incluye valores, actitudes y normas. Para Zabala (2000), los primeros son principios o ideas éticas que permiten emitir juicios sobre las

conductas y su sentido (solidaridad, respeto, responsabilidad, etcétera). Las actitudes son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas, para actuar de cierta manera en función de los valores que asume. Las normas son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los integrantes de un grupo social.

Los contenidos actitudinales tienen la particularidad de estar configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención). Zabala (2000) establece que se ha aprendido (o adquirido) un valor cuando se interioriza de tal manera que la persona toma posición ante lo que debe considerarse positivo o negativo. En los valores el componente principal es de carácter cognitivo pues con él se establecen criterios morales para regular la actuación. Se ha aprendido una actitud cuando la persona piensa, siente y actúa de forma más o menos constante ante el objeto concreto a quien se dirige dicha actitud. El efecto de las actitudes y percepciones positivas respecto a la propia actuación (desempeño) al aprender, determinadas por la seguridad y confianza en las capacidades personales. Recomienda fortalecer estas últimas a través del desarrollo de hábitos mentales específicos: pensamiento crítico, pensamiento creativo y autorregulación, componentes básicos del proceso de metacognición (toma de conciencia).

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

a) TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

En relación al tipo, es una investigación de tipo aplicada, por que persigue generar conocimiento nuevo sobre los efectos de una intervención educativa.

En relación al nivel es de tipo explicativo al proponer una relación de causa-efecto entre las variables estudiadas.

b) DISEÑO Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

El diseño es cuasi experimental con dos grupos para comparación. Uno de ellos es el denominado grupo de intervención y otro de comparación. Se realizará un cotejo entre el antes y el después (Pre-test y Pos-test) luego de aplicar los métodos de enseñanza durante las sesiones de aprendizaje, en los diferentes grupos de estudiantes.

GRUPO	PRE-TEST	TRATAMIENTO	POS TEST
G1	O1	X	O2
G2	O3	-----	O4

Donde:

- G1 : Grupo intervenido.
- G2 : Grupo de comparación.
- X : Intervención con la aplicación del Método de Caso (Variable Independiente).
- O1, O3 : Evaluación del Aprendizaje (Variable Dependiente) antes de la intervención .
- O2, O4 : Evaluación del Aprendizaje (Variable Dependiente) después de la intervención.

c) POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por internas de enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, considerando los criterios de inclusión y exclusión.

Conformarán la muestra los participantes que cumplan con los criterios de inclusión, que se dividirán al azar en dos grupos, uno de intervención (conformada por 16 internas) y otro de comparación (conformada por 16 internas), respectivamente, según orden de llegada de los participantes.

CRITERIOS DE INCLUSION Y EXCLUSION DE LA MUESTRA.

CRITERIOS DE INCLUSION: Estudiantes del sexo femenino y masculino con matrícula regular, que aceptan participar.

CRITERIOS DE EXCLUSION: Estudiantes del sexo femenino y masculino con matrícula irregular, repitentes, que no deseen participar.

d) INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

TECNICAS: Cuestionario para el pre y post test que se aplicarán a ambos grupos antes y después de la intervención.

INSTRUMENTOS : Para la recolección de datos y medición de la variable dependiente (Aprendizaje) de la investigación se empleará el siguiente instrumento:

- **Prueba Objetiva :** Única de opción múltiple para marcar con 5 ítems ,que se utilizará al inicio y término de la intervención tanto en el grupo de intervención y de comparación .Esta prueba medirá los conocimientos

antes y después sobre el tema programado en las sesiones de aprendizaje ,la cual será elaborado por el propio investigador.

e) TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

El presente proyecto responde a un diseño cuasi experimental por el cual se realizará un análisis de la muestra seleccionada antes y después de la intervención, la cual seguirá la siguiente secuencia:

- Determinación de dos grupos: de intervención y de comparación mediante técnica aleatoria.
- Aplicación de la Prueba Objetiva (pre test y post test) a ambos grupos para la medición de la variable dependiente.
- Desarrollo de la sesión de aprendizaje de acuerdo al contenido teórico propuesto, empleando la metodología de enseñanza del método de casos para el grupo de intervención y el grupo de comparación seguirá el proceso de las clases con la metodología clásica; la clase magistral.
- Finalizada la intervención se aplicará a ambos grupos el post test.
- Comparación de los resultados obtenidos para establecer el grado de significancia de las variables de estudio.
- Análisis y presentación de los resultados.

PRESENTACIÓN DE DATOS

-Para la organización de los datos se implementará una base de datos independientes para cada variable de dependiente empleando el programa estadístico SPSS.

-Para describir las puntuaciones de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales se empleó la media y la desviación estándar.

-Para realizar las comparaciones de las puntuaciones de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales entre los momentos antes y después de la intervención se empleó la prueba t de Student para poblaciones relacionadas.

-Además para comparar las puntuaciones de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales entre los métodos educativos y los momentos previos y después de la intervención se aplicó la técnica de ANOVA bifactorial para poblaciones relacionadas.

-También se evaluó los niveles de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales entre los métodos educativos mediante la prueba Stuart-Maxwell.

-Toda prueba de hipótesis se aplicó considerando un nivel de significancia del 5% ($\alpha=0.05$) y un nivel de confianza del 95%.

-Para la presentación de los resultados se desarrollará la interpretación de los valores estadísticos con los niveles de significancia de las diferencias entre grupos y momentos.

-Se presentará cuadros y gráficos de salida, por variable.

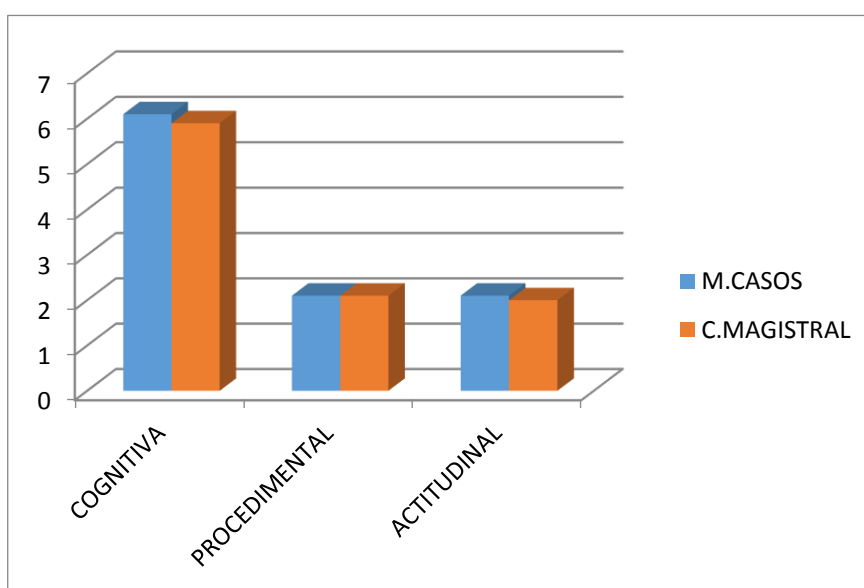
-Se elaborará conclusiones sobre los resultados.

CAPITULO IV

RESULTADOS

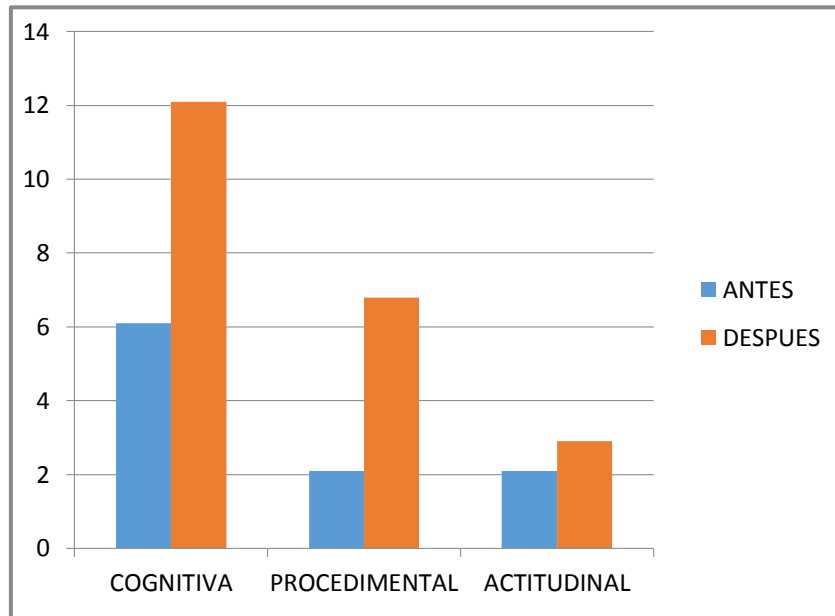
Los resultados mostrados en el presente capítulo es producto del análisis de datos que comprende el tratamiento estadístico, que se le dio a los datos, con un análisis descriptivo e inferencial, para probar la hipótesis, se presenta 15 gráficos.

**GRÁFICO N° 1: CARACTERÍSTICAS
BASALES DE MEDIDAS DE
RESUMEN DE LAS DIMENSIONES
POR GRUPOS**



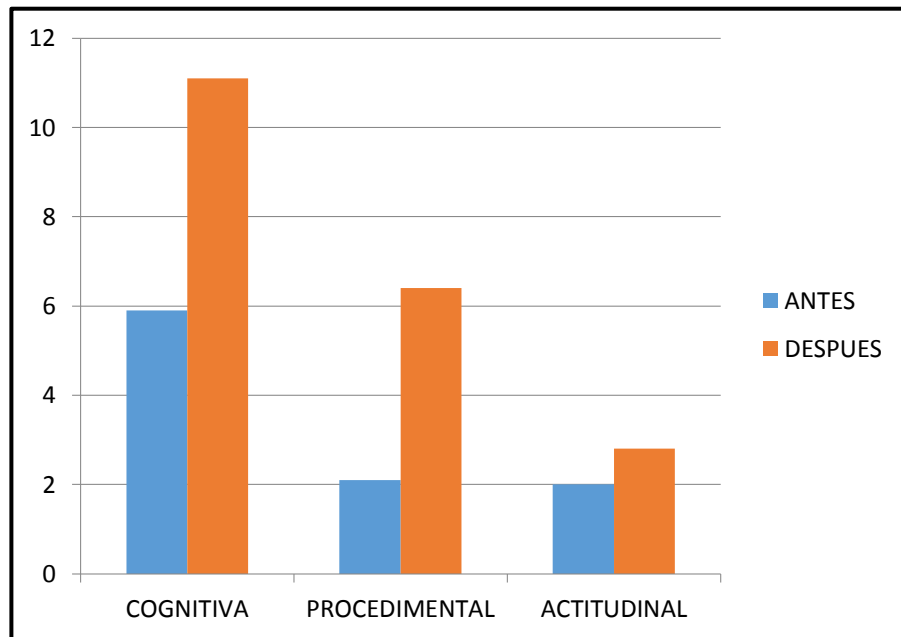
En el gráfico N°1 , apreciamos que el promedio de conocimientos en ambos grupos son muy similares antes de la intervención, presentando en el grupo de método de casos y clase magistral respectivamente.

GRÁFICO N° 2: COMPARACIÓN DE PROMEDIOS POR DIMENSIONES EN GRUPO POR MÉTODO DE CASOS

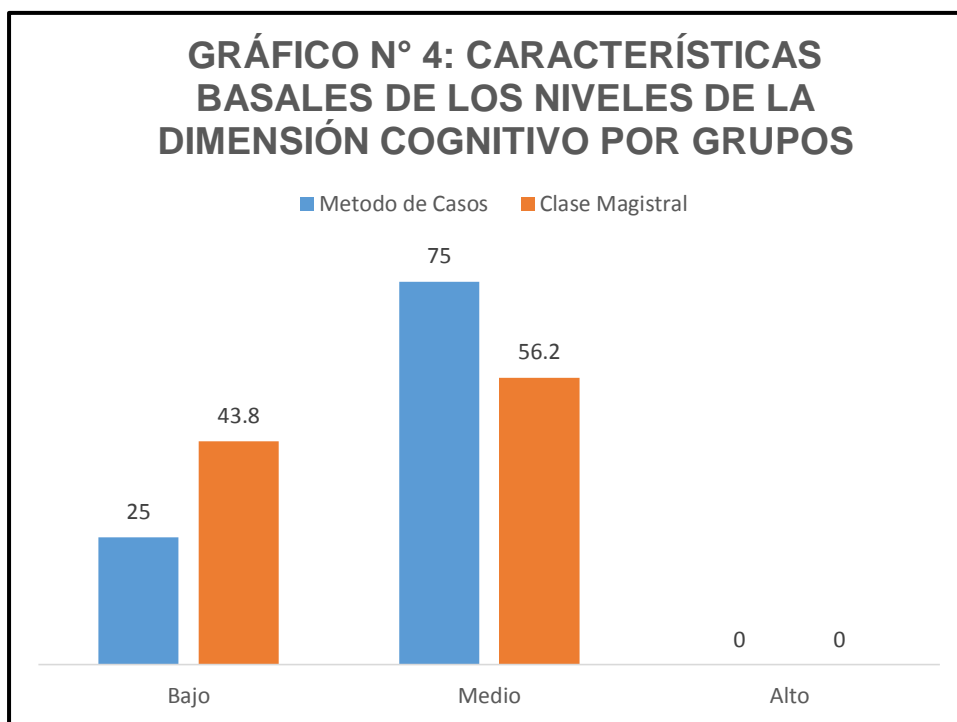


En el gráfico N° 2, Se observa que hay un incremento del promedio de 6 puntos (IC 95% 10.8; 13.3) después de la intervención del aspecto cognitivo en el grupo de método de casos, siendo estadísticamente significativo ($p < 0.05$), asimismo se aprecia un incremento en la dimensión procedimental (4.7 puntos), y en la dimensión actitudinal, con un aumento de 0.8 puntos.

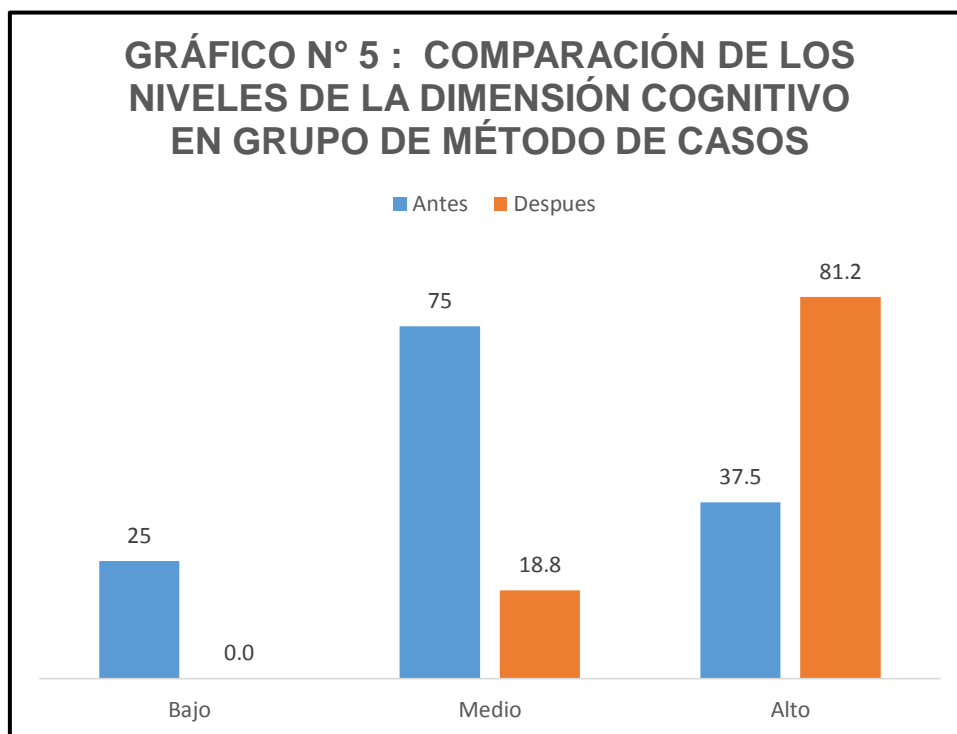
**GRÁFICO N° 3 : COMPARACIÓN
DE PROMEDIOS POR
DIMENSIONES EN GRUPO POR
CLASE MAGISTRAL**



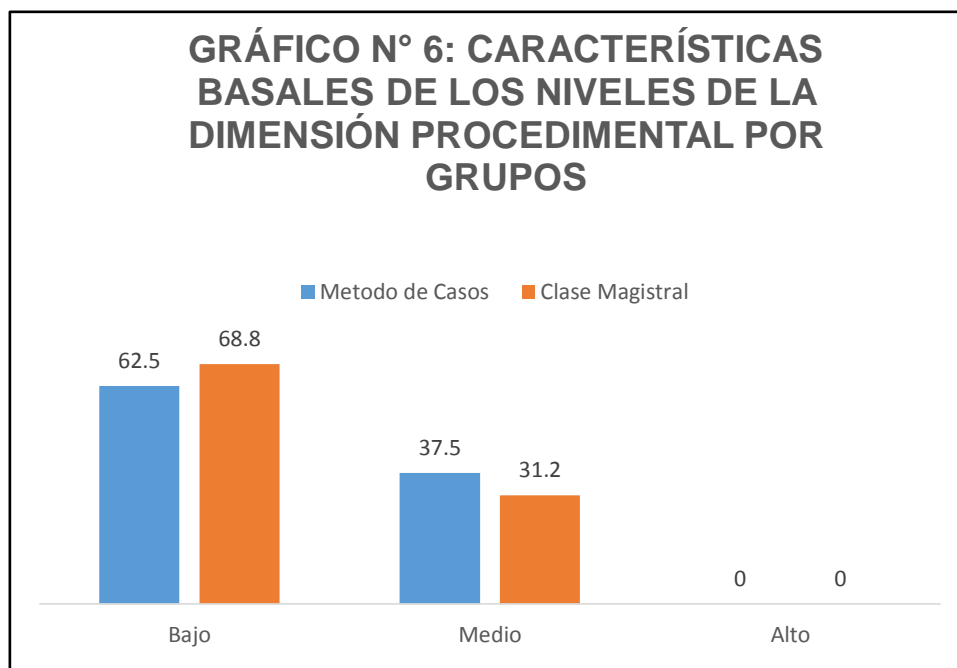
En el gráfico N°3 ,Se puede apreciar que hay un incremento del promedio de 5.2 puntos (IC 95% 4.2; 6.3) después de la intervención del aspecto cognitivo en el grupo de clase magistral, siendo estadísticamente significativo ($p < 0.05$), así como se incrementa el promedio en la dimensión procedimental en 4.3 puntos y en 0.8 puntos en la actitudinal.



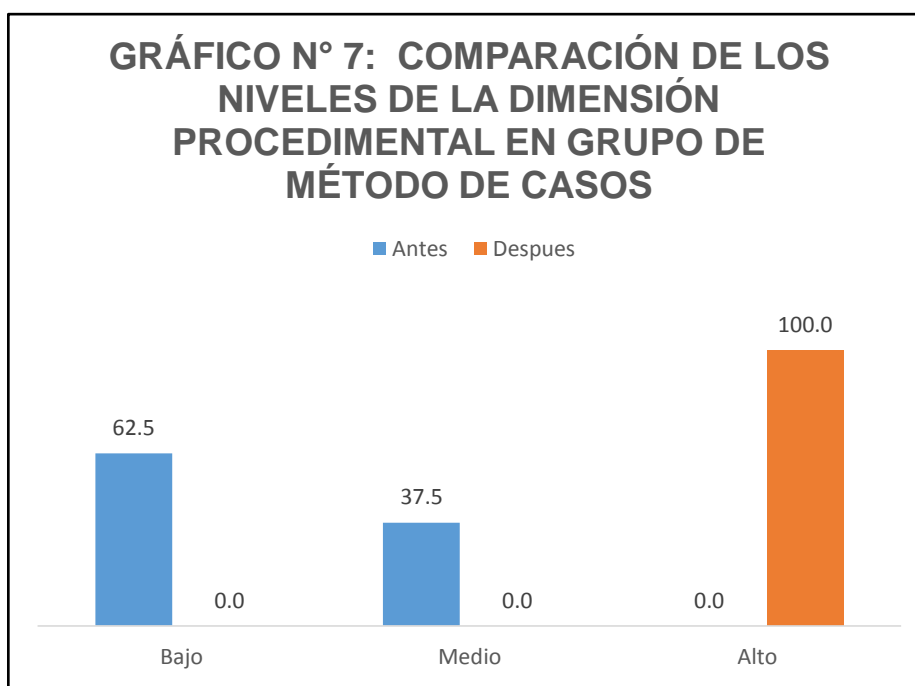
En el gráfico N° 4, se observa que la distribución de los niveles de la dimensión cognitiva es muy similar en ambos grupos, de método de casos y clase magistral.



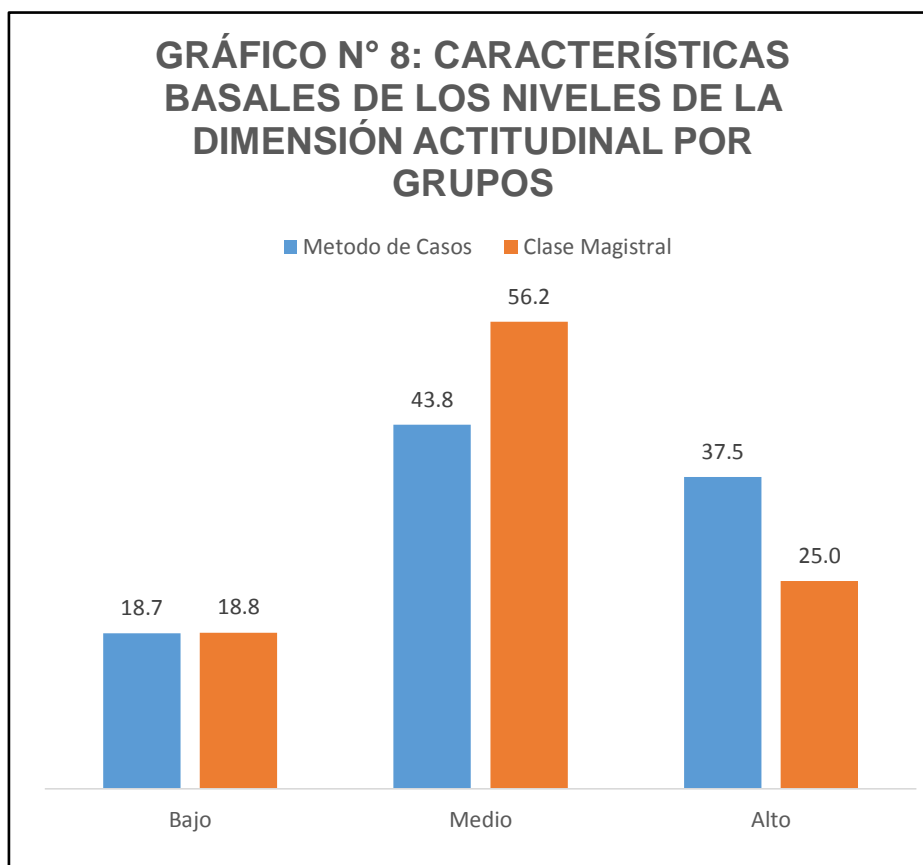
En el gráfico N° 5 , apreciamos que antes de la intervención el 75% (12/16) de los alumnos presentaron un nivel medio en la dimensión cognitivo, mientras que después de la intervención el nivel cognitivo cambio a un nivel alto en un 81.2% (13/16), habiendo una diferencia estadísticamente significativa de los niveles de conocimientos después de la intervención mediante el método de casos ($p < 0.05$).



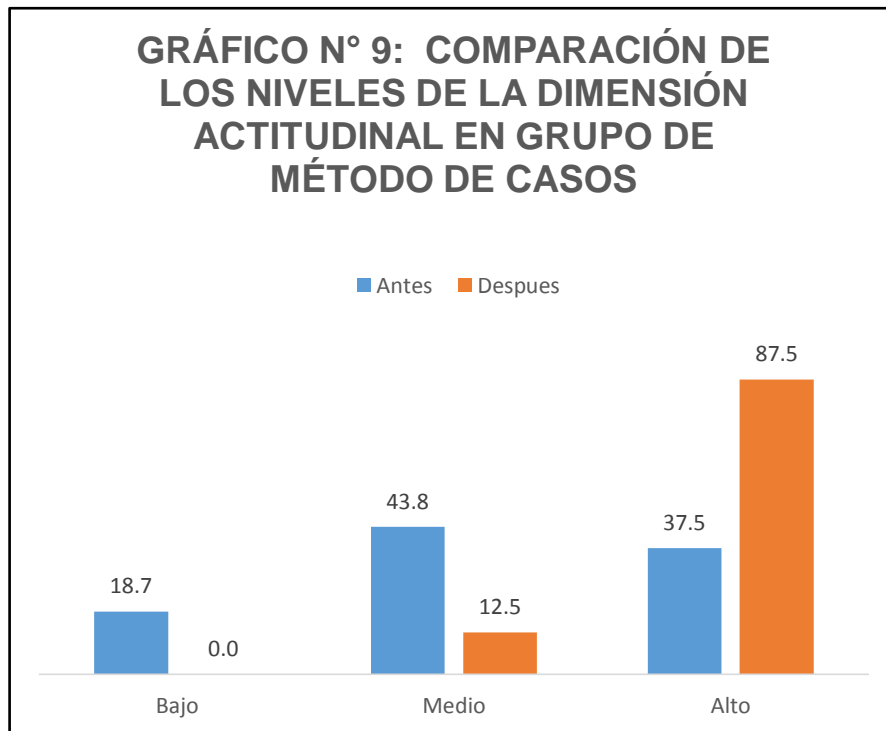
En el gráfico n° 6, se observa que la distribución de los niveles de la dimensión procedimental es muy similar en ambos grupos, de método de casos y clase magistral.



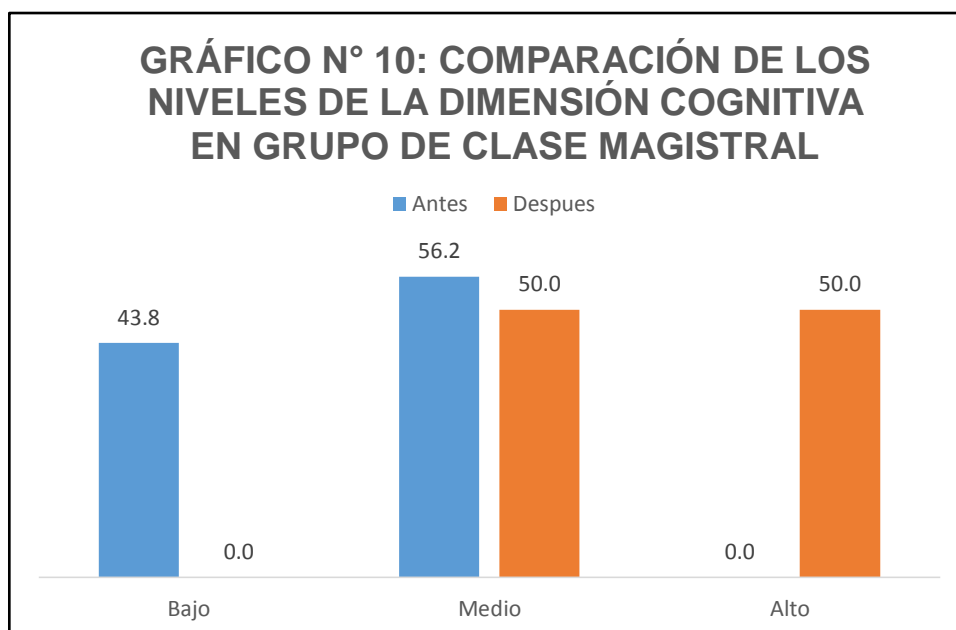
En el gráfico N°7, apreciamos que antes de la intervención el 62.5% (10/16) de los alumnos presentaron un nivel bajo en la dimensión procedimental, mientras que después de la intervención el nivel procedimental cambió a un nivel alto en un 100% (16/16), habiendo una diferencia estadísticamente significativa de los niveles procedimentales después de la intervención mediante el método de casos ($p < 0.05$).



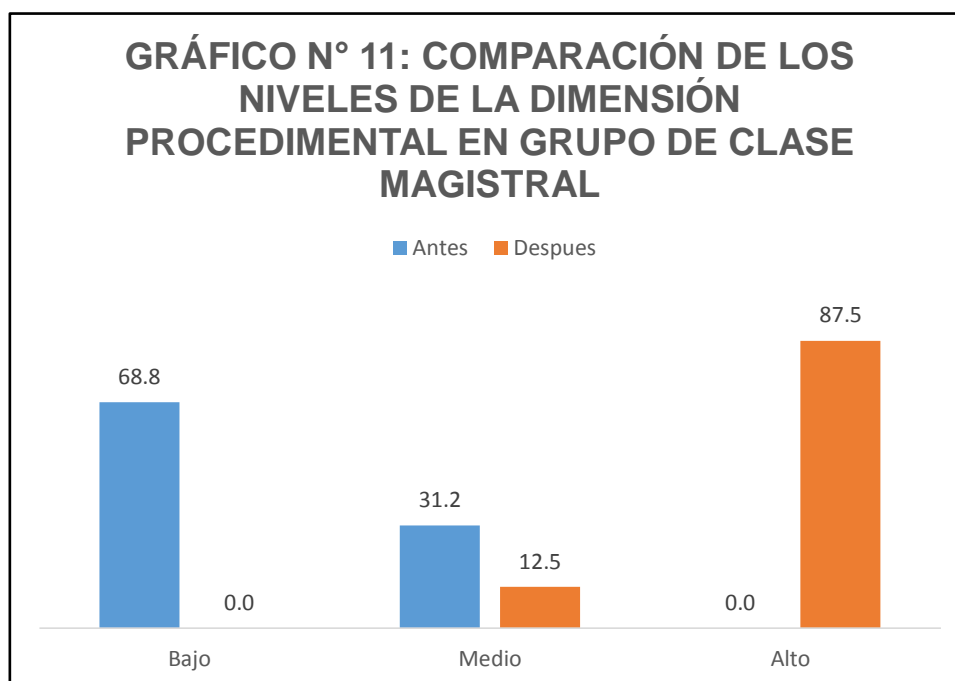
En el gráfico n° 8, se observa que la distribución de los niveles de la dimensión actitudinal, es muy similar en ambos grupos, de método de casos y clase magistral.



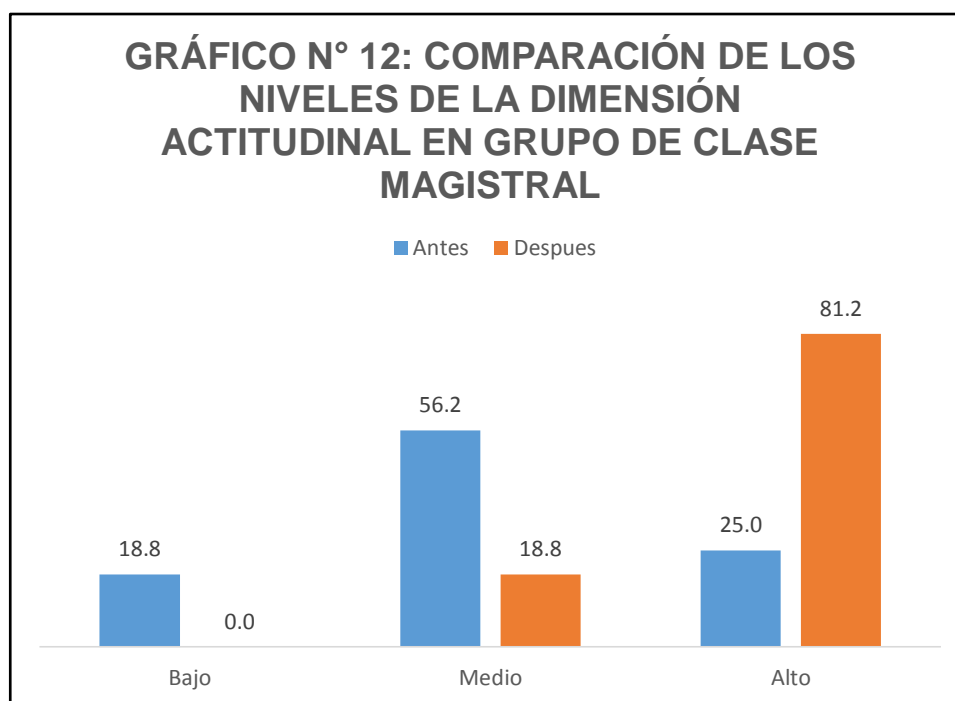
En el gráfico N° 9, se observa que antes de la intervención el 43.8% (7/16) de los alumnos presentaron un nivel medio en la dimensión actitudinal, mientras que después de la intervención el nivel actitudinal cambió a un nivel alto en un 87.5% (14/16), habiendo una diferencia estadísticamente significativa de los niveles actitudinales después de la intervención mediante el método de casos ($p < 0.05$)



En el gráfico N° 10, apreciamos que antes de la intervención el 56.2% (9/16) de los estudiantes, presentaron un nivel medio en la dimensión cognitiva, mientras que después de la intervención el nivel cognitivo cambio a un nivel alto en un 50% (8/16), habiendo una diferencia estadísticamente significativa de los niveles de conocimientos después de la intervención mediante la clase magistral ($p < 0.05$)

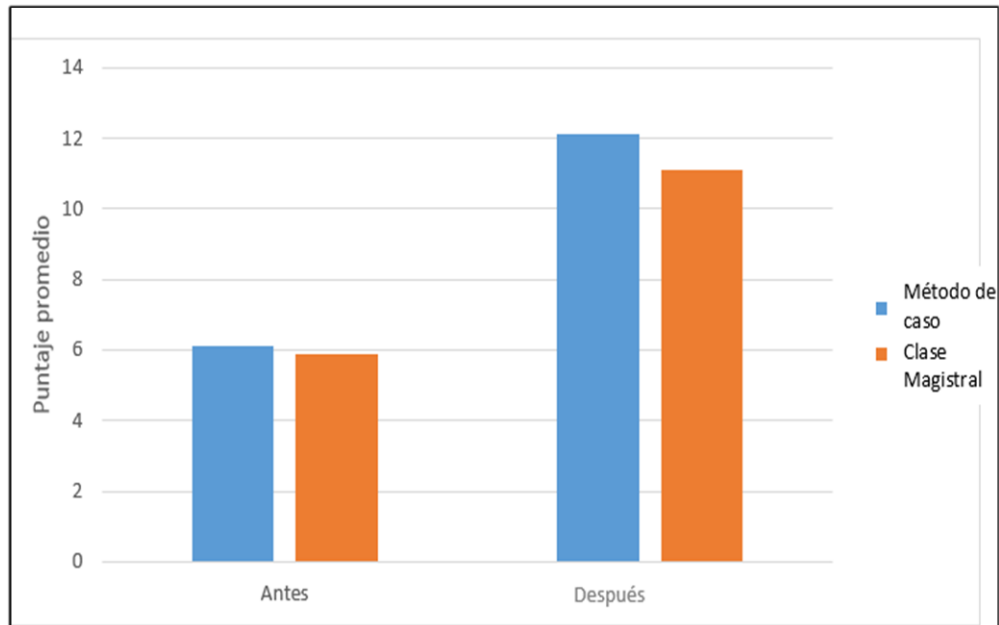


En el gráfico N° 11, se observa que antes de la intervención el 68.8% (11/16) de los alumnos presentaron un nivel bajo en la dimensión procedimental, mientras que después de la intervención el nivel procedimental cambió a un nivel alto en un 87.5% (14/16), habiendo una diferencia estadísticamente significativa de los niveles de procedimentales después de la intervención mediante la clase magistral ($p < 0.05$).



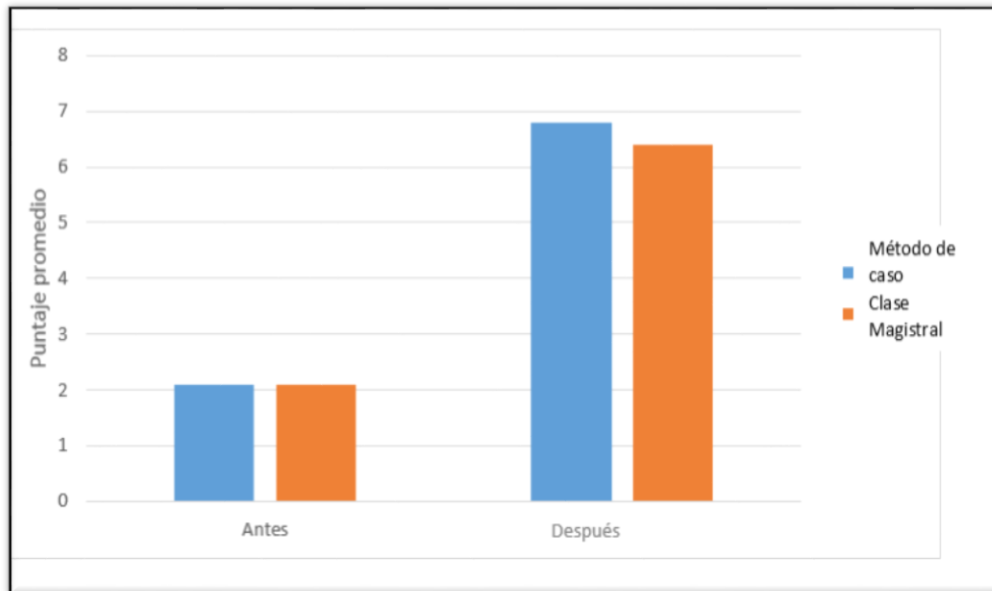
En el gráfico N° 12, se observa que antes de la intervención el 56.2% (9/16) de los alumnos presentaron un nivel medio en la dimensión actitudinal, mientras que después de la intervención el nivel actitudinal cambió a un nivel alto en un 81.2% (13/16), habiendo una diferencia estadísticamente significativa de los niveles de actitudinales después de la intervención mediante la clase magistral ($p < 0.05$)

**GRÁFICO N° 13: COMPARACIÓN
DE PROMEDIOS EN LA
DIMENSIÓN COGNITIVA ENTRE
MÉTODOS**



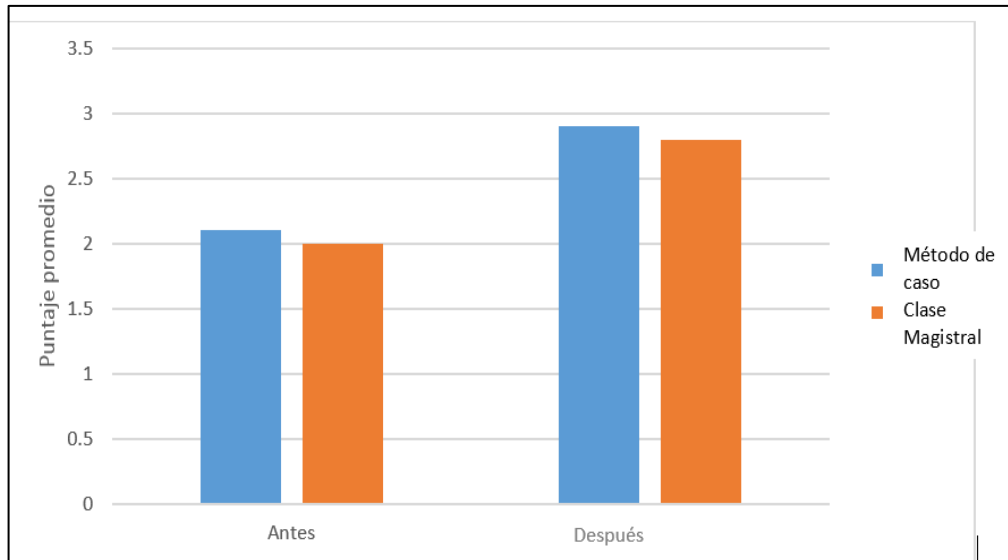
En el gráfico N° 13 ,apreciamos que al comparar las puntuaciones promedio en la dimensión cognitiva entre el método de casos y la clase magistral apreciamos que no hay diferencias estadísticamente significativo ($p > 0.05$).

**GRÁFICO N° 14: COMPARACIÓN
DE PROMEDIOS EN LA
DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL
ENTRE MÉTODOS**



En el gráfico N° 14, se observa que al comparar las puntuaciones promedio en la dimensión procedimental entre el método de casos y la clase magistral apreciamos que no hay diferencias estadísticamente significativo ($p > 0.05$).

**GRÁFICO N° 15: COMPARACIÓN
DE PROMEDIOS EN LA
DIMENSIÓN ACTITUDINAL ENTRE
MÉTODOS**



En el gráfico N° 15, apreciamos que al comparar las puntuaciones promedio en la dimensión actitudinal entre el método de casos y la clase magistral apreciamos que no hay diferencias estadísticamente significativo ($p > 0.05$)

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo muestra la interpretación de los resultados obtenidos a la luz de la pregunta de investigación e hipótesis planteada.

Con respecto a la eficacia del método de casos en el aprendizaje de las internas de enfermería, después de la intervención, considerando la comparación de los niveles, se evidencia un incremento de los promedios, demostrado en el gráfico N° 5 en la dimensión cognitiva, que aumento del 75% al 81.2%, de igual forma ,en el gráfico N° 7 ,referido a la dimensión procedimental, que obtuvo al inicio un 62.5% y luego un 100% ,asimismo, en el gráfico N° 9 referente a la dimensión actitudinal, con un 43.8% para alcanzar un nivel alto en un 87.5% . Según Barboza (2004), señala que el método de casos, como metodología del aprendizaje activo, constituye un instrumento que permite al docente no solo transmitir conocimientos sino, sobre todo, despertar en el participante interés por desarrollar sus competencias cognitvas, metacognitivas, procedimentales y actitudinales. El principal objetivo de su uso es explotar los complejos y confusos problemas que se le plantea a un profesional en su práctica y para los que no existen teorías explícitas, para ejercitar a los estudiantes, en utilizar sus conocimientos para resolver situaciones problemáticas mejorando así su capacidad para manejar situaciones en casos de la vida real.

Con respecto a la eficacia en el aprendizaje de las internas de enfermería en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, aplicando la clase magistral, considerando la comparación de niveles, se evidencia un incremento en el aprendizaje en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, sin embargo,

los promedio son variables. Como se muestra en el gráfico N° 10 en la dimensión cognitiva, obtuvo un nivel medio con un 56.2% al inicio ,para aumentar a un nivel alto con un 50%,asimismo en el gráfico N° 11, en la dimensión procedimental en donde se obtuvo un 68.8% y luego un nivel alto con un 87.5% ,de igual forma en el grafico N° 12 en la dimensión actitudinal, se observa un 56.2%,inicialmente para cambiar a un nivel alto con un 81.2%.

Según Kumar (2003) estima que el método expositivo no está a la altura de otros métodos en lo que se refiere a transmisión de conocimiento, desarrollo de habilidades y modificación de actitudes (McKeachie *et al.*, 1994), los estudiantes son receptores pasivos que no participan en el proceso de aprendizaje, lo que impide un buen nivel de retención. Asimismo Lerma (2006) redacta una serie de inconvenientes como: la dificultad de motivar, no posibilita reflexión y análisis, no facilita aprendizaje ni soluciona problemas, no permite controlar el auto/aprendizaje del estudiante ni respeta su ritmo de aprendizaje, no deja poner en práctica lo aprendido y solo consiente transmisión y evaluación de conocimientos. Por ello, este método, sirve para enseñar pero no para alcanzar el aprendizaje. Y no solo esto, Alterio y Perez (2004) demostraron en su estudio que los resultados obtenidos en las clases magistrales no son eficientes para preparar las clases prácticas que se reflejó en un bajo rendimiento académico.

Respecto a los resultados, al comparar la eficacia del aprendizaje según el método de casos y la clase magistral, como se muestra en el gráfico N° 13 en la comparación de promedios en la dimensión cognitiva, de igual forma en el gráfico N° 14 en la dimensión procedimental, asimismo en el gráfico N° 15 en la dimensión actitudinal, se obtuvo una diferencia no estadísticamente significativa , a pesar de evidenciar aparentemente una mayor variabilidad en el método de casos que en la clase magistral.

En estudios realizados comparando los resultados con los obtenidos con anterioridad al desarrollo de esta experiencia (con la metodología de docencia tradicional), se ha comprobado mediante diferentes indicadores, en la misma línea que investigaciones previas sobre la evaluación de la metodología del estudio de caso (Díaz, Piñeiro, Jiménez, Palacios y Benayas, 2013; Sánchez, Santos, Fuentes y Núñez, 2015), que este método innovador podría suponer mejores resultados académicos. Asimismo, según Díaz (2005) señala, que el aprendizaje basado en el método de casos se parte del siguiente supuesto de orden conceptual: el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes construyen o descubren el conocimiento con la guía o mediación del instructor o agente educativo, y si tienen la oportunidad de interactuar entre sí.

Además, la eficacia de un método se mide por sus resultados, y que la calidad de éstos se juzga por sus objetivos, sus procesos y los comportamientos de sus actores.

Dos principios plenamente establecidos en el campo de la didáctica después de décadas de investigación, son en primer lugar, que ningún método de enseñanza es intrínsecamente eficaz, es decir, que garantice buenos resultados independientemente de la edad del estudiante, de la naturaleza de la materia o del tamaño de la clase. En segundo lugar, que no existe “el mejor método” para la enseñanza de nada, que este es una herramienta al servicio de los propósitos que persiguen los actores del proceso, profesores y estudiantes. El método de casos, naturalmente, no escapa a estas realidades y por tanto resultaría necio esperar que resuelva los males tradicionales que padece la enseñanza.

La educación en salud, es dinámica, requiere de la sumatoria de métodos para lograr la eficacia en el aprendizaje, pudiendo requerir mayor participación en la interacción alumno y docente.

CONCLUSIONES

A continuación se presenta las conclusiones las cuales se derivan de los resultados y son una síntesis de los mismos.

- El método de casos tiene una eficacia significativa ($p < 0.05$) en el aprendizaje de las internas de enfermería, en las dimensiones cognitiva mejorando de un nivel medio a uno alto en un 6.2%, asimismo en la dimensión procedimental cambiando de un nivel bajo a uno alto en un 37.5% de igual forma en la dimensión actitudinal , variando de un nivel medio a uno alto en un 43.7%. Resaltando las dimensiones procedimental y actitudinal.
- La clase magistral tiene una eficacia significativa, ($p = 0.0074$) en el aprendizaje de las internas de enfermería, en las dimensiones cognitiva, mejorando de un nivel medio a uno alto en un 6.2%, asimismo en la dimensión procedimental cambiando de un nivel bajo a uno alto en un 18.7%, de igual forma en la dimensión actitudinal variando de un nivel medio a uno alto en un 25%. Destacando las dimensiones cognitiva y procedimental.
- No existe diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.2423$), entre la eficacia del método de casos, en comparación con la clase magistral, en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, considerando que ningún método de enseñanza por si solo, es intrínsecamente eficaz, es decir, no existe “el mejor método” para la enseñanza, sino más bien se convierte en una herramienta al servicio de los propósitos educativos. Es así que siendo enfermería una profesión de formación teórico práctico, podemos decir que su eficacia en el aprendizaje responde al uso de diferentes métodos activos en su formación.

SUGERENCIAS

Las recomendaciones están dirigidas a proporcionar algunas mejoras y acciones específicas en futuras investigaciones.

- En futuros proyectos, aplicar la comparación de la metodología, en un mayor número de muestra.
- Fomentar en las instituciones educativas, en las enfermeras docentes, la aplicación de diversas estrategias de enseñanza, así como a mejorar la resistencia al cambio metodológico existente en el sistema educativo superior.
- Realizar otras investigaciones, en donde se comparen otros métodos de enseñanza y con temáticas diferentes, según el silabo, en un lapso mayor de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Adell M .(2004). *Estrategias para Mejorar el Rendimiento Académico de los Adolescentes*. Ediciones Pirámide. Madrid. España.

Asopa, B, Beye, Y. G. (2001). Appendix 2: The case method. [Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>]

Andreu M, González A, Labrador J, Quintanilla I, Ruiz T. (2004). Método del caso. <http://www.upv.es/nune/descargas/fichamdc.pdf> (Recuperado el 17 de Julio del 2011).

Aldana K, Pérez R, Rodríguez A.(2010). Visión del Desempeño Académico Estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Revista Compendium, Número24, pp117*.

<http://dialnet.unirioja.es/servelet/articulo?código=3424052> (Recuperado el 17 de Agosto del 2011).

Alvaro P.,et al (1990).*Hacia un Modelo Causal del Rendimiento Académico*. Madric : CIDE.

Arrue M, De Alegria B, Hoyos I.(2016).*La Enseñanza de Competencias para Cuidar de Pacientes con Síndrome Confusional Agudo a Través del Método de Caso en Enfermería*. *Revista Gerokomos,2016 ;27(4): 135-141*.

www.scielo.isciii.es/pdf/geroko/v27n4/o2_originales1.pdf (Recuperado el 20 de Abril del 2017)

J. Barboza (2004).*El Estudio de Casos: Una Estrategia Didáctica Siempre Vigente*". Editorial Universitaria:Perú.

Benito A, Cruz A.(2005).*Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España. Madrid.

Boehrer, J, Llnsky M (1990). "Teaching with Cases: Learning to Question", en Svinicki, M.D. (ed.), *The Changing Face of College Teaching*. New Directions for Teaching and Learning, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass.

Bruner J .(1960).*The Process Of Educaction*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Cárdenas-García, P. J., Pulido-Fernández, J. I., & Carrillo-Hidalgo, I. (2016). Adquisición de Competencias en el Grado de Turismo mediante el Aprendizaje Basado en Estudios de Caso. *Aula Abierta*, 44(1), 15-22.

Chadwick C.(1990).*Teorías del Aprendizaje para el Docente*.3° Edición. Editorial Universitaria. Chile.

Clemente A (1983).Aproximación Cognitiva a la Caracterización de los Problemas escolares en el Ciclo Superior de la EGB y su Relación con el Rendimiento Académico. Tesis Doctoral .Universidad de Valencia.

Cruzado Ribeyro Anita Justina.(2011).*El Método de Casos y el Aprendizaje del Curso de Contabilidad Empresarial en la facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad San Martín de Porres*. Tesis Doctor en Educación.

Cuesta Y, Dominguez J, León C.(2011).Bases Metodológicas para la Presentación de Casos de Enfermería con Fines Docentes en Ambiente Virtual.
http://www.rcin.sld.cu/revista_21/articulo-pdf/enfermeria.pdf.(Recuperado el 1 de Setiembre del 2011).

Ertmer, P. A., Driscoll, M. P., & Wager, W. W. (2014). The legacy of Robert Mills Gagné. *Educational Psychology: A Century of Contributions: A Project of Division 15 (educational Psychology) of the American Psychological Society*, 303.

Fita E, Rodríguez S, Torrado M (2004).El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria. Universidad. *Revista de Education*, Núm. 334 , pp. 391-414.
[www,revistaeducacion.mec.es/re334/re334_22.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_22.pdf).(Recuperado el 1 de Noviembre del 2011).

Flores J .(2002).El Estudio de Casos : Una Estrategia Didáctica Siempre Vigente. *Revista de Investigación Educativa. Facultad de Educación UNMSM*. Año 6, Nº 9.pp 26-36.

Flores .(2004). *El Estudio de Casos: Una Estrategia Didáctica Siempre Vigente. Editorial Universitaria*. Lima. Perú.

Gomez L (2002).Análisis de los Métodos Didácticos en la Enseñanza.*Revista Publicaciones*. (32),2002.

http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23939/1/456_32.pdf (Recuperado el 1 de Octubre del 2017).

Gomereo E.(2011). Relación entre las Actitudes hacia la Maestría con la Autoevaluación del Rendimiento Académico Según la Vocación y el Sexo en Estudiantes de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación. Tesis para Optar el Grado de Maestría en Educación.

Jiménez Hernández David (2015).Estudio Empírico Sobre los Métodos Activos, Utilizados por el Profesorado Universitario de la Región de Murcia. Universidad Católica de Murcia. España. (Recuperado el 14 de Agosto del 2016)

Labrador J, Angeles , Gonzales J. (2008).*Metodologías Activas*. www.upv.es/contenidso/EQIN/info/Uo553826.pdf (Recuperado el 5 de Noviembre del 2015).

Majeed Farrukh.(2014). Effectiveness Of Case-based Teaching of Physiology For Nursing Students.*Journal Of Taibah University Medical Sciencies*. 9 (4), 289-292. www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1658361214000584(Recuperado el 12 de Enero del 2016)

Martínez Garrido Cynthia. (2015).Investigación Sobre Enseñanza Eficaz. Universidad Autónoma de Madrid España.Tesis Doctoral en Educación.(Recuperado el 19 de Diciembre del 2017).

Miguel M, Alfaro I, Apodaca P, Arías J, García E, Lobato C, Pérez A.(2006).*Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*. España, Madrid (sn).

Marcelo C, Parrilla A, Mingorance P, Estebaraniz A, Sanchez M, Llinares S.(1991).*El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*.(1ª ed).España: Universidad de Sevilla: Secretario de Publicaciones.

Pacheco A.(1993).El Estudio del Caso en la Investigación Educativa. *Revista Magister*. Programa de Maestría en Administración de la Educación. Universidad de Lima.

Páez, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinelli, C. & Hernández, M. (2007) Un Análisis de las Relaciones entre distintas Dimensiones del Autoconcepto y el Rendimiento Académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de psicología*. 24 (1), pp : 77 – 84.

www.ebscohost.com/ehos/pdfviewer/pdfviewer (Recuperado el 17 de Octubre del 2011).

Palacios R. (1988).*Didáctica Universitaria*. Universidad de Lima. Perú. Talleres Gráficos.

Pizarro R (1985).*Teoría del Conocimiento Académico*. Editor El Departamento. Chile.

Ribeiro F, Gomes C.(2012).*El Uso de Metodología Activa en la Enseñanza y la Atención de Enfermería en la Producción Nacional: Revisión Integradora*. *Revista Escuela de Enfermería de la USP*. Vol 46,Nº 1,Sao Paulo,Feb 2012.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028

(Recuperado el 21 de Marzo del 2017)

Rodríguez A.(2007).Las Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Humanismo y Trabajo Social*, Vol 006,pp 139-153.

http://umd.up/a.cl/cursos/fmde/buey/marco_competencias/competencias_en_ees_tipologias.pdf (Recuperado el 19 de Agosto del 2011).

Rodríguez S, Fita S, Torrado M. (2004). El Rendimiento Académico en la Transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*. Núm. 334 , pp. 391-414. www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334-22.pdf (Recuperado el 1 de Noviembre del 2011).

Reynolds, J.I. (1990). *El Método del Caso y la Formación en Gestión. Guía práctica*. Valencia: Instituto de la Pequeña y Mediana Industria Valenciana.

Sanabria M.(2003).Influencia del Seminario y la Clase magistral en el Rendimiento Académico de los Alumnos de la EAP de Economía de la UNMSM. Tesis para Optar el Grado Académico de Magister con Mención en Docencias en el Nivel Superior. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/sanabria_m_m/t_completo.pdf (Recuperado el 29 de Julio del 2011)

Sanchez S.(2015).Los Contenidos de Aprendizaje. www.uees.edu.sv/planeamiento/doc/LosContenidosdeAprendizajeok.pdf (Recuperado el 5 de Julio del 2017).

Schunk D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una Perspectiva Educativa*. 6ta Edición .Edit Pearson. México.

Silva P, Thauana L, Rocha L.(2015). *Método de Enseñanza Utilizados por Docentes del Curso de Enfermería: Enfoque en la Metodología de Investigación*. *Revista Enfermería Global Vol 14. N° 37. Murcia Enero*. www.scielo.isciii.es/pdf/eg/v14n37/docencia2.pdf (Recuperado el 28 de Diciembre del 2016)

Tovar M, Villegas L. (2000). Opiniones de los Estudiantes de Enfermería de la Universidad del Valle sobre los Principios Orientadores del Currículo de Enfermería. *Revista Colombia Médica*, Vol 31, N° 1, pp 28-36.

<http://www.bioline.org.br/pdf?rc00007> .(Recuperado el 4 de Setiembre del 2011).

Valcárcel V .(2015).Presentación y Explicación de los Contenidos : La Clase Magistral. Universidad de Murcia

www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=6a9e9620-b306-42c8-91e5-cef7198d39e4&groupId=316845 (Recuperado el 1 de Octubre del 2017).

Wassermann S.(2006).*El Estudio de Casos como Método de Enseñanza*. Primera Edición: Primera Reimpresión. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO 1 : Programa de Intervención.

ANEXO 2 : Pruebas Objetiva (Pre-Test y Pos-Test).

ANEXO 1

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN MEDIANTE EL USO DEL MÉTODO DE CASOS

I.-DENOMINACIÓN

El presente programa de intervención ha sido estructurado en base al proyecto de investigación titulado: "Eficacia del Método de Casos en el Aprendizaje de las Internas de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos" el cual responde a un diseño cuasi experimental.

II.-DATOS GENERALES

- 1.- Responsable : Lic Esp Angela Iberico Lázares.
- 2.- Grado /Año : IV Semestre
- 3.- Institución : Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- 4.-Fecha de Inicio : Setiembre del 2017.
- 5.- Fecha de Término : Octubre del 2017.

III.-FUNDAMENTACIÓN :

El diseño de este proyecto se basa en el fundamento de que el método de casos es una de las técnicas más pertinentes para el desarrollo de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, Flores J. (2002).

Además de provocar un aprendizaje activo y significativo permite desarrollar destrezas de aprendizaje de orden superior.

IV.-OBJETIVOS DE LA ACCIÓN.

1.- OBJETIVO GENERAL :

Las actividades programadas en el presente diseño empleando la metodología innovadora del método de casos, pretende mejorar el aprendizaje de los participantes.

2.- OBJETIVOS ESPECIFICOS.

Desarrollar en los estudiantes mejores resultados en las habilidades a desplegar en las dimensiones del aprendizaje:

- Dimensión Cognitiva.
- Dimensión Procedimental .
- Dimensión Actitudinal.

V.-CONTENIDO

- Cuidados de enfermería en niños con crisis hipóxica.

VI.-CASO CLÍNICO: NIÑO CON CRISIS DE HIPOXIA

Lactante de 3 meses de edad de sexo masculino, que es traído por su madre, e ingresa por emergencia al hospital donde Ud realiza sus prácticas clínicas. La mamá relata que desde el nacimiento presenta cianosis, se le ha diagnosticado una cardiopatía congénita, le han dicho que lo deben operar. Señala no tener los medios económicos para la cirugía. Refiere que hace unos dos días, bebé está bastante irritable no se calma con facilidad, se torna más “azulado” al llorar, no quiere lactar, se cansa, se queda dormido y nuevamente se despierta con hambre, pero sin terminar la lactancia materna. Un día antes de su ingreso ha presentado alza térmica, esta estreñido y se le observa con un eritema de pañal severo. Bebé se inquieta al menor estímulo externo y se acentúa al menor alejamiento de la madre, quien se torna muy ansiosa, ante esta situación.

En lo particular, la madre refiere que hace dos meses, tuvieron que hospitalizarlo permaneciendo 20 días. Con un diagnóstico de neumonía y por presentar crisis de hipoxia. Recibió antibióticos de amplio espectro y corticoides. Niega otras hospitalizaciones y haber tenido contactos con familiares con TBC. Hasta el momento cuenta con un calendario de vacunación incompleto.

A continuación se adjuntan algunos datos obtenidos de la historia clínica de hospitalización:

ANTECEDENTES

a) Personales:

- Tetralogía de Fallot.
- Neumonía .
- Nacido de parto vaginal sin complicaciones.
- No convulsiones.

b) Familiares

- Madre buena salud, tiene 30 años.
- Padre buena salud, tiene 32 años.
- Dos hermanos de 4 y 2 años, aparentemente sanos.
- No hay historia familiar de portadores de cardiopatías.

c) Medicamentos y Alergias

- Cetirizina VO (Hace una semana por resfrío).
- Niega alergias.

EXAMEN FISICO

- Signos Vitales : **T^o**= 38.5 °C , **FC** : 150 por min, **FR** : 48 por min, **SO₂** : 70 %, **PA**= 80/45 mmHg.
- Peso = 4.00 Kg , Talla = 50 cm.
- Escleras: sin ictericia.
- Cavidad Oral : normal ,cianosis perioral discreta.
- Tórax : se auscultan roncales bilaterales.
- Corazón :sonidos rítmicos, regulares, con soplo sistólico presente.

- Abdomen : blando depresible, RHA presentes, algo timpánico.
- Ganglios Linfáticos. No adenopatías.
- Miembros Inferiores: frialdad distal, con llenado capilar lento, acrocianosis con predominio distal, no edemas.

EXAMENES AUXILIARES

- Hematocrito : 80 %.
- Leucocitos: 10,000/mm³.
- Plaquetas : 200,000 /mm³.
- PCR : 1 mg/ml
- Urea : 16 mg/dl
- Creatinina : 0,7 mg /dl

PREGUNTAS

Usted ha recibido al paciente, durante su turno, responda las siguientes preguntas :

1. ¿Qué signos y síntomas presenta el paciente?
2. ¿Cuáles son los problemas identificados?
3. ¿Cual es el problema más prioritario?
4. ¿Cuál sería el diagnóstico de enfermería más importante para Ud?
5. ¿Cuál sería el plan de atención de enfermería que Ud. consideraría?
6. ¿Cuáles serían las lecciones aprendidas por Ud en relación al caso presentado?

VII.-METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

En la intervención se aplicará la metodología de enseñanza basada en el método de casos, con una secuencia pedagógica fundamentada en el Modelo de Benito, Cruz, (2005). Esta consta de la siguientes etapas :

I : Lectura/Análisis del Caso por parte del Alumno Individualmente.

II : Análisis /Discusión del Caso en Pequeño Grupo.

III : Discusión en Gran Grupo.

1.- Duración y Frecuencia de la Intervención.

El programa se desarrollará en un período de 2 meses a través de una sesión de aprendizaje ,de 200 minutos.

2.- Ambiente y Materiales.

Aula de Clase para 4 a 12 participantes.

Material Educativo: Guías de Trabajo para el Método de Casos.

Recurso Educativo: PC, datashow, plumones, pizarra, cinta adhesiva, puntero láser, USB, hojas bond, papelógrafos, etc.

VIII.-EVALUACION

La evaluación se llevará a cabo antes y al final de la sesión a través de una prueba objetiva.

IX.-PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

FASES	OBJETIVOS	ACCIONES	ACTIVIDADES
Planificación	Identificar los niveles de desarrollo de las diferentes dimensiones del aprendizaje alcanzado mediante la estrategia del método de casos.	Diseño y aplicación de los instrumentos de diagnósticos.	Aplicar la Prueba Objetiva (Pre test).
	Planificar las actividades a realizar en el aula para la aplicación de las estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje en los participantes.	Diseño y planificación de las técnicas metodológicas a utilizar.	Desarrollo del plan de actividades establecidas.
Ejecución	Aplicar el programa de intervención a las internas de enfermería con la finalidad de obtener mayores resultados en las dimensiones del aprendizaje establecidas.	Aplicación de las estrategias de intervención seleccionadas.	Ejecución de las estrategias metodológicas establecidas por sesión de aprendizaje.
		Verificación de los resultados obtenidos.	Aplicación de los instrumentos de verificación por clase.
			Aplicar la Prueba Objetiva (Post test).
Evaluación	Medir el efecto de los resultados obtenidos por los participantes en el aprendizaje al culminar la aplicación del programa de intervención mediante el post test y los otros instrumentos.	Vincular todos los procesos del desarrollo del trabajo de investigación.	Evaluación de los resultados , conclusiones, para la redacción del informe final.

X.-CRONOGRAMA DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	AGOS	SET	OCT	NOV	DIC	RESPONSABLE
PLANIFICACION	X					Investigadora
EVALUACION INICIAL		X				Investigadora
EJECUCION DE ESTRATEGIAS		X	X	X		Investigadora
EVALUACION DE RESULTADOS					X	Investigadora
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS					X	Investigadora

XI.-PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA

Se utilizará un pretest y un posttest para ambos grupos que consiste en una prueba objetiva de opción múltiple y respuesta única.

ANEXO 2**PRUEBA OBJETIVA (PRE TEST Y POSTEST)**

NOMBRES Y APELLIDOS..... EDAD.....

Lea detenidamente cada pregunta y marque con un aspa (X) la respuesta correcta.

1. La definición de cardiopatía congénita cianótica es:
 - a) Malformaciones a nivel estructural del corazón presente desde el nacimiento.
 - b) Malformaciones cardíacas, desde el nacimiento, cursan con shunt de izquierda a derecha.
 - c) Malformaciones cardíacas, desde el nacimiento, acianóticas y cianóticas.
 - d) Malformaciones cardíacas, desde el nacimiento, cursan con shunt derecha a izquierda.
 - e) Malformaciones a nivel estructural del corazón presente, entre la 10 y 20 semana de gestación.

2. Señale la alternativa que corresponde a las cardiopatías congénitas cianóticas con flujo pulmonar aumentado.
 - a) Atresia Pulmonar, Comunicación Interventricular, Ventrículo Único.
 - b) Persistencia Conducto Arterioso, Coartación Aorta, Atresia Tricúspidea.
 - c) Drenaje Venoso Anómalo Pulmonar Total, Doble Salida Ventrículo Derecho, Transposición de Grandes Vasos.
 - d) Comunicación Interauricular, Tronco Arterioso Común, Persistencia Conducto Arterioso.
 - e) Estenosis Pulmonar, Comunicación Interventricular, Tetralogía de Fallot.

3. Señale la alternativa que corresponde a las cardiopatías congénitas cianóticas con flujo pulmonar disminuido.
 - a) Comunicación Interauricular, Ventrículo Único, Coartación Aorta.
 - b) Tetralogía de Fallot, Atresia Tricúspidea, Estenosis Pulmonar.
 - c) Persistencia Conducto Arterioso, Coartación Aorta, Comunicación Interventricular.
 - d) Tetralogía de Fallot, Transposición de Grandes Vasos, Doble Salida Ventrículo Derecho.
 - e) Comunicación Interauricular, Tetralogía de Fallot, Tronco Arterioso Común.

4. ¿Qué cardiopatías congénitas cianóticas cursan con espasmo infundibular?
 - a) Comunicación Interauricular, Comunicación Interventricular.
 - b) Persistencia Conducto Arterioso, Coartación Aorta.
 - c) Estenosis Pulmonar, Comunicación Interventricular.
 - d) Atresia Tricúspidea, Persistencia Conducto Arterioso.
 - e) Tetralogía de Fallot, Estenosis Pulmonar.

5. ¿Qué cardiopatías congénitas cianóticas están asociadas con ductus dependiente?
- a) Estenosis Pulmonar, Comunicación Interauricular.
 - b) Atresia Pulmonar, Comunicación Interventricular.
 - c) Atresia Pulmonar, Atresia Tricúspidea.
 - d) Atresia Tricúspidea, Comunicación Interauricular.
 - e) Ventrículo Único, Comunicación Interventricular.
6. ¿Qué cardiopatías cursan con crisis de hipoxia?
- a) Comunicación Interauricular, Comunicación Interventricular, Persistencia Conducto Arterioso.
 - b) Tetralogía de Fallot, Atresia Tricúspidea, Estenosis Pulmonar.
 - c) Transposición de Grandes Vasos, Comunicación Interauricular, Coartación Aorta.
 - d) Ventrículo Único, Comunicación Interventricular, Persistencia Conducto Arterioso.
 - e) Drenaje Venoso Anómalo Pulmonar Total, Transposición de Grandes Vasos, Estenosis Aórtica.
7. La cianosis es:
- a) Signo clínico de estabilidad clínica.
 - b) Disminución de la hemoglobina.
 - c) Saturación Oxígeno >90 %.
 - d) Ausencia de trastornos de coagulación.
 - e) Coloración azulada de piel y mucosas.
8. La cianosis central se puede evidenciar :
- a) Sólo en manos.
 - b) En la mucosa oral, lengua y extremidades.
 - c) Sólo manos y pies en lactantes.
 - d) Sólo en pies en niños pre escolares y escolares.
 - e) En todo el cuerpo.
9. ¿Qué técnicas quirúrgicas paliativas se emplean en las cardiopatías congénitas cianóticas?
- a) Banding AP, Cierre del PCA
 - b) Fistula Blalock-Taussing, Fístula Glenn
 - c) Cierre CIV, Debanding.
 - d) Unión termino-terminal, Flap de subclavía.
 - e) Fistula Blalock-Taussing modificada, Rebanding.
10. En el cateterismo cardíaco terapéutico, ¿Cuál es la técnica más utilizada para mejorar la hipoxemia en las cardiopatías congénitas cianóticas?

- a) Banding de la Arteria Pulmonar.
- b) Fistula Blalock Taussing.
- c) Fistula de Glenn.
- d) De Banding.
- e) Técnica Rashkind.

11. La crisis de hipoxia es :

- a) Es una complicación que se presenta en pacientes con cardiopatía congénita acianótica, con flujo pulmonar disminuido.
- b) Es una complicación infrecuente en los pacientes portadores de cardiopatía congénita cianótica.
- c) Es un episodio brusco de cianosis intensa, disnea, irritabilidad y llanto inconsolable, puede causar la muerte.
- d) Es un cuadro sincopal producido por la disminución en los requerimientos cerebrales de oxígeno.
- e) Episodios con espasmos musculares, de aparición nocturna.

12. Señale los principales signos y síntomas durante la crisis de hipoxia:

- a) Irritabilidad, taquicardia, hiperpnea.
- b) Cianosis, hiperactividad, convulsiones,
- c) Diaforesis, insomnio, broncoespasmo.
- d) Cefalea, vómitos, diarrea.
- e) Politirajes, frialdad distal, hiperperfusión.

13. ¿Qué alteraciones metabólicas ocurren durante una crisis de hipoxia?

- a) Aumento del Ph, hipercalcemia.
- b) Alcalosis respiratoria, retención anhídrido carbónico.
- c) Hipoglicemia, hiponatremia.
- d) Acidosis metabólica, hipocalcemia.
- e) Aumento de la SO_2 , rubicundez.

14. Identifique cuál de las siguientes alternativas corresponde a las causas de la crisis de hipoxia :

- a) Cierre CIA, distensión del infundíbulo, aumento resistencia vascular periférica.
- b) Espasmo infundibular, cierre PCA, disminución resistencia vascular sistémica.
- c) Neumonía, otitis, ITU.
- d) Hipoglicemia, cateterismo cardíaco, postcirugía.
- e) Post cateterismo, uso de PGE1, aumento shunt.

15. Señale la alternativa que corresponde a las complicaciones en la crisis de hipoxia:

- a) Absceso cerebral, complicaciones del sistema nervioso central.

- b) Convulsiones, accidente cerebro vascular.
 - c) Retraso del desarrollo motor fino y grueso.
 - d) Trastornos de coagulación, hidrocefalia.
 - e) Meningitis, anemia.
16. ¿Qué cuidados de enfermería iniciales Ud brindaría a un lactante ,en una crisis de hipoxia?
- a) Posición genupectoral, oxígeno, sedación.
 - b) Posición ventral, administrar bicarbonato de sodio y analgésicos.
 - c) Via EV permeable , administración de electrólitos, toma AGA.
 - d) Posición Trendelenburg invertido, aspiración de secreciones, administrar antibióticos.
 - e) Exámenes de laboratorio, ECG, ecocardiograma.
17. ¿Qué drogas son utilizadas en la crisis de hipoxia?
- a) Fenobarbital, Epamin, Fentanilo.
 - b) Amiodarona, Dopamina, Milrinone.
 - c) Norcuron, Protamina, Heparina.
 - d) Petidina, Etilefrina, Bicarbonato de Sodio.
 - e) Sildenafil, Morfina, Adenosina.
18. De las alternativas planteadas señale la que corresponde a la forma de administración correcta del Demerol+Petidina durante la crisis de hipoxia:
- a) Sólo EV.
 - b) EV y/o IM.
 - c) Sólo IM.
 - d) VO
 - e) Subcutáneo
19. Si su paciente pesará 9.5 kg, señale la dosis correcta de petidina, que Ud administraría en una crisis de hipoxia:
- a) 0.95 mg/kg peso.
 - b) 0.09 mg/kg peso.
 - c) 19 mg/kg peso
 - d) 9.5 mg/kg peso.
 - e) 1.5 mg/kg peso.
20. Señale la dosis y vía correcta del Bicarbonato de Sodio en la crisis de hipoxia:
- a) 0.5 mEq/kg IM.
 - b) 1-2 mEq/kg EV diluido al doble.
 - c) 0.1 mEq/kg EV puro
 - d) 0.5 mEq/kg , solo por CVC.
 - e) 1 mEq/kg SC.

21. En un lactante ¿Qué cuidados de enfermería brindaría Ud en la crisis de hipoxia leve?
- Tranquilizar a padres, posición en cuclillas.
 - Calmar al niño, posición trendelenburg invertido.
 - Administrar sedación EV, administrar oxígeno.
 - Colocar en decúbito ventral, realizar baño.
 - Colocar en incubadora, administrar analgésico VO.
22. ¿Qué cuidados de enfermería brindaría Ud en la crisis de hipoxia moderada?
- Control de funciones vitales, administrar electrolitos.
 - Posición decúbito lateral, vía EV permeable.
 - Administrar solución salina, oxígeno por bigotera nasal.
 - Sedación Demerol+Effortil IM, Adm bicarbonato de sodio EV.
 - Administrar midazolam intranasal, administrar analgésicos.
23. ¿Qué cuidados de enfermería brindaría Ud en la crisis de hipoxia severa?
- Administrar dopamina, administrar adrenalina.
 - Administrar infusión BINA, intubación endotraqueal.
 - Administrar oxígeno con bigotera nasal, inhaloterapia,
 - Fenobarbital VO, nebulización.
 - Sedoanalgesia - relajación endovenosa, administración de prostaglandina E1.
24. ¿Cuál es su prioridad en el actuar frente a una crisis de hipoxia?
- Darle calma y seguridad al personal.
 - Actuar lento, pero seguro.
 - Inmediata, priorizar la atención directa y oportuna al niño.
 - Comunicar telefónicamente para que ayuden en la atención, el personal experto.
 - No sabría cómo manejar la situación.
25. ¿Cómo se sintió ante esta experiencia de aprendizaje?
- Fue una experiencia grata. Me siento segura con los conocimientos adquiridos.
 - Fue una experiencia no grata y tediosa.
 - Considero que fue innovadora, pero no entendí.
 - Considero que podría existir otra forma de aprendizaje.
 - Me fue indiferente.
26. Durante una crisis de hipoxia. ¿Ud cómo podría ayudar a los padres?
- Brindar recomendaciones para una mejor aceptación.
 - No sabría que decirles.
 - Escucharlos, cuando deseen hablar.
 - Retirarlo de la sala. No es momento para conversar.
 - Dar pautas del proceso para que cooperen en la crisis de hipoxia.

RESPUESTAS

1. D	8. B	15. A	22. D
2. C	9. B	16. A	23. E
3. B	10. E	17. D	24. C
4. E	11. C	18. C	25. A
5. C	12. A	19. D	26. E
6. B	13. D	20. B	
7. E	14. B	21. B	