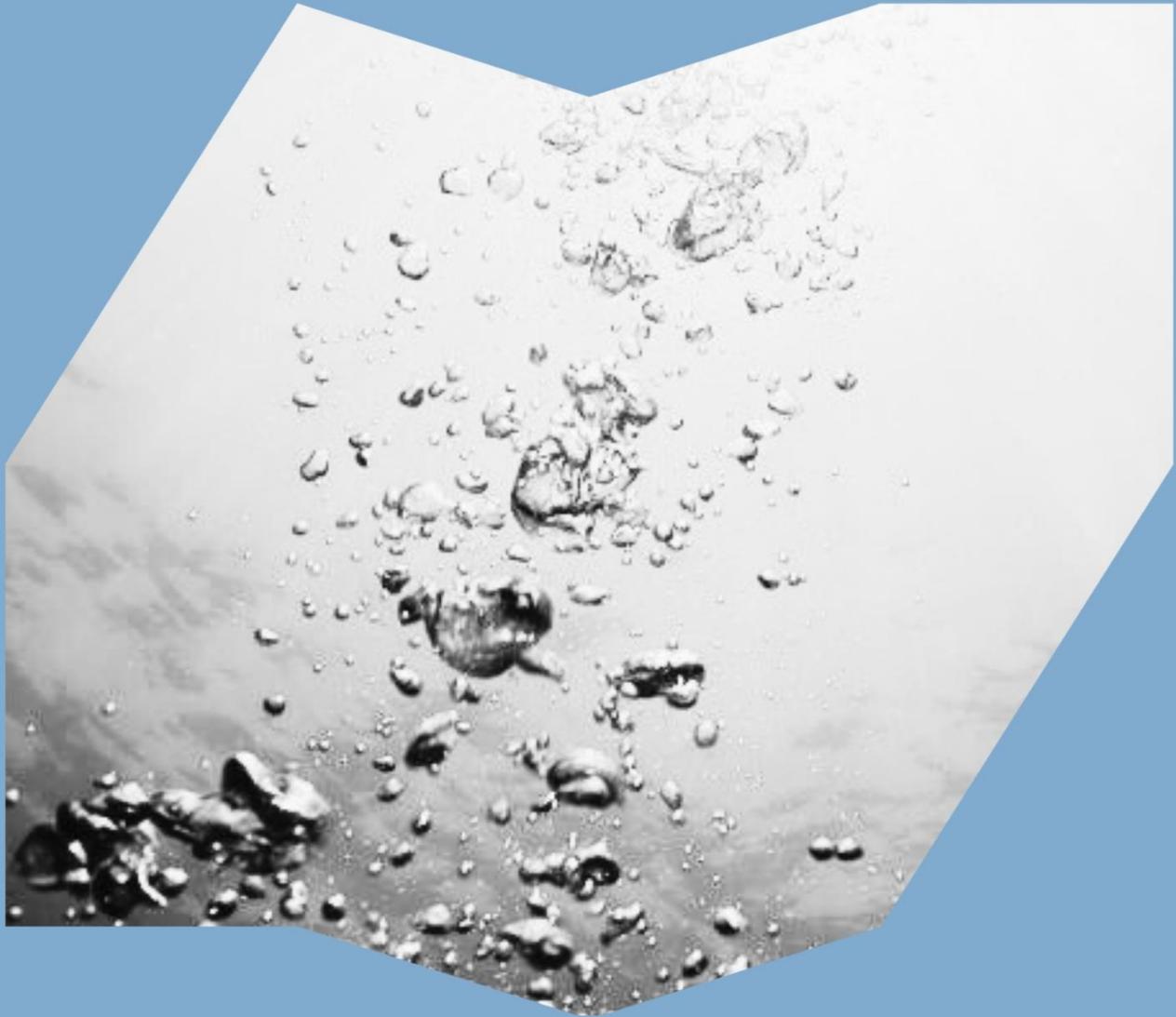




Secretaría General  
Académica  
SGA\_UNSAM



## SERIE A

CLAVES Y PREGUNTAS PARA ENRIQUECER  
EL OFICIO DOCENTE

*“La enseñanza centrada en el/la  
estudiante y sus desafíos 5:  
Estudio de casos”*

CAJA DE HERRAMIENTAS



## Presentación

Nuestra Universidad ha tenido una expansión exponencial desde su creación, tanto en la cantidad de estudiantes que transitan por sus aulas como en sus actividades sustantivas de formación, investigación y extensión. Ese crecimiento nos coloca ante nuevos y más complejos desafíos. Uno de ellos resulta socialmente significativo: revisar nuestra oferta, supuestos y prácticas formativas para que todos/as los/as estudiantes tengan el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable.

Asumir la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones para el ejercicio pleno del *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015) nos plantea el compromiso de mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento* (Carli, 2012) que acontecen en nuestra Universidad.

Revisar las experiencias que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, apropiación y circulación del saber resulta un *desafío ético, social y pedagógico* (Tedesco et al, 2012). Debemos ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender de manera profunda, compleja y crítica, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

El compromiso de mejora continua y reflexiva de las *experiencias de conocimiento* implica reconocer su multidimensionalidad y, en consecuencia, la multicausalidad de los problemas definidos. En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos resultan tener un rol central, ya que son las que ponen en acción todo currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasan de ser externos/as a ser miembros.

En este sentido, desde la Dirección de Formación Docente nos proponemos contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes para la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en la Universidad. Entre las acciones diseñadas buscamos generar una agenda de debate sobre temas vinculados a la enseñanza universitaria. Por ello, hemos retomado la producción de documentos de trabajo organizados en el Proyecto *Caja de Herramientas*, que habíamos iniciado en

el marco del Programa de Mejora de la Enseñanza en el año 2012. En esta nueva edición de *Caja de Herramientas* decidimos producir materiales dirigidos a enriquecer la labor docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica de enseñanza y la formación universitaria. La producción se propone en diversos formatos: audiovisuales, podcasts, documentos de trabajo.

*Caja de herramientas* estará compuesto por tres series episódicas: Experiencias docentes en primera persona; Claves y preguntas para enriquecer el oficio docente; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

El propósito de este documento es reflexionar sobre el diseño de experiencias educativas o de aprendizaje. Nos centraremos en las estrategias de enseñanza en general y en la de estudio de casos en particular. Analizaremos por qué se trata de una estrategia de enseñanza y no solamente un tipo de agrupamiento. Reflexionaremos sobre sus particularidades, los aprendizajes que posibilita y las consideraciones en su uso.

Confiamos en que esta propuesta resulte de utilidad y nos permita profundizar el análisis reflexivo sobre nuestras prácticas. Para hacernos llegar sus comentarios y sugerencias, pueden escribirnos a [formacion.docente@unsam.edu.ar](mailto:formacion.docente@unsam.edu.ar).

## **CAJA DE HERRAMIENTAS**

**Publicación:** *“La enseñanza centrada en el/la estudiante y sus desafíos 5: Estudio de casos”*

**Autor/es:** *Equipo de la Dirección de Formación Docente*

*Junio 2024*

# 1. El diseño de experiencias educativas o de aprendizaje

En la Universidad tienen lugar una gran diversidad de experiencias en las que se conjugan las dimensiones subjetivas y materiales. Llamaremos *experiencias de conocimiento* a aquellas que se dan en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. Algunas de estas experiencias diseñadas, implementadas, guiadas y evaluadas por algún/a docente tienen la cualidad de promover el desarrollo del deseo de saber y la posibilidad de seguir aprendiendo, a estas las llamaremos *experiencias educativas o de aprendizaje*<sup>1</sup>.

Para diseñar *experiencias educativas o de aprendizaje* tenemos que considerar algunos aspectos fundamentales<sup>2</sup>:

- a. El objeto de conocimiento (seleccionado, secuenciado y organizado): *el qué* de la enseñanza.
- b. Los objetivos de aprendizaje y los propósitos de enseñanza: *el para qué* de la enseñanza.
- c. Las estrategias de enseñanza con sus actividades y tareas: *el cómo* (que también es *qué*) de la enseñanza.
- d. Los recursos necesarios y disponibles (espacio, tiempo y materiales): *el con qué* (*que también es cómo*), que define la *factibilidad y viabilidad* de la enseñanza.

La articulación y coherencia entre estos aspectos determina el tipo de experiencia que se configura y, con ello, las oportunidades de aprendizaje reales. Para ello, es también necesario que consideremos quiénes son nuestros/as estudiantes, en qué momento de su trayecto formativo se encuentran y cuáles fueron sus experiencias previas. Solamente si contemplamos y consideramos en nuestro diseño esas

---

1 Entendemos que toda experiencia modifica al sujeto que la experimenta e impacta sobre la posibilidad y cualidad de experiencias ulteriores. Al recoger algo de las experiencias que han pasado antes y resignificarlo, se modifica el sujeto y a las condiciones objetivas bajo las cuales tendrá las siguientes experiencias. En este sentido, Dewey (1954) toma el ejemplo del aprendizaje de la lectura y sostiene que no sólo modifica al sujeto y sus experiencias pasadas, sino que además amplía las condiciones objetivas para nuevos aprendizajes.

2 Para profundizar en estos aspectos recomendamos de esta misma serie: [La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad](#) y [El armado de mi materia: qué, cuánto y cuándo enseñar](#).

experiencias pasadas y los conocimientos previos de nuestros/as estudiantes, nuestras experiencias serán educativas: tomarán y resignificarán las experiencias pasadas y habilitarán experiencias futuras que propicien nuevos aprendizajes.

En líneas generales, existen algunos errores típicos en los que podemos incurrir al diseñar una *experiencia educativa*. Uno de ellos es que nos propongamos objetivos de aprendizaje que no se puedan alcanzar a través de la estrategia de enseñanza elegida, por ejemplo, esperamos que los/as estudiantes aprendan a hacer entrevistas en profundidad (conocimiento orientado a la práctica) y elegimos como estrategia una clase expositiva en donde explicamos qué es una entrevista y leemos un texto sobre metodología. Otro error típico es que elijamos una estrategia porque “nos gusta” aunque no promueva los objetivos propuestos para la clase, por ejemplo elegimos un estudio de caso pero nuestro objetivo es que los/as estudiantes aprendan la articulación entre los conceptos de un cuerpo teórico específico. También es recurrente el error de proponernos experiencias para las que necesitamos recursos que no tenemos, por ejemplo, nuestro objetivo es que los/as estudiantes aprendan algún concepto a partir de la experimentación pero no contamos con los recursos materiales para hacerlo o que aprendan algún ejercicio en el trampolín pero no contamos con el espacio físico. Es por ello que estos cuatro aspectos del diseño debemos considerarlos de manera conjunta, porque unos afectan a los otros y es el resultado de su articulación lo que terminará definiendo que una experiencia sea educativa.

## 2. Las estrategias de enseñanza centradas en el/la estudiante

Ahora nos centraremos en el *cómo* de la enseñanza: las *estrategias*. A grandes rasgos, podemos definir las como orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido considerando qué, por qué y para qué queremos que nuestros/as estudiantes aprendan (Anijovich y Mora, 2009).

Las estrategias son marcos generales y flexibles que el/la docente reconstruye y combina en cada situación particular, en función de las intenciones educativas y los procesos de aprendizaje que se proponga guiar. Así, las propuestas son el resultado de una elaboración autónoma, creativa y contextualizada de los/as propios/as docentes (Davini, 2008).

Esto significa que no hay una única forma de enseñar -un método, “EL método”-, sino que existe una diversidad de estrategias que -siempre que estén secuenciadas y organizadas- posibilitan diversidad de experiencias y oportunidades de aprendizaje. Ninguna propuesta de enseñanza es neutral, ya que cada una promueve y posibilita aprendizajes que son propios de la estrategia elegida (Tedesco et al, 2014)

Para que las estrategias de enseñanza estén centradas en los/as estudiantes deben ser significativas, estar articuladas con las anteriores y las siguientes, y promover el dominio de los contenidos, el desarrollo de los modos de aprenderlo (la actividad de *estudiantar*) y los medios para la producción de conocimiento. Por eso, es indispensable que nuestra atención no sólo se centre en los contenidos que integran los programas, sino también en el modo en que dichos contenidos se enseñan y aprenden. La relación entre el contenido a enseñar y la forma en que se aborda es tan fuerte que se puede sostener que ambos son inescindibles (Camilloni, 1998 en Anijovich y Mora, 2009).

A partir de esta consideración podemos afirmar que las estrategias de enseñanza inciden en (Anijovich y Mora, 2009):

- Los *contenidos*, que varían según la forma en que se propone a los/as estudiantes que se acerquen a ellos (de modo inductivo, deductivo, etc).
- El *trabajo intelectual que realizan los/as estudiantes* (tareas de reflexión,

producción, resolución, escucha, etc.) y el *tipo de aprendizajes* que posibilita (práctico, reflexivo, crítico, creativo, memorístico, etc.).

- Los *hábitos de trabajo y valores* que ponen en juego en la situación de clase (trabajo grupal o individual; interacción fluida y continua o esporádica y discontinua; toma de decisiones éticas, etc.).
- El tipo de *tareas que debe realizar el/la docente* al implementar la estrategia (una tarea de transmisión directiva, actividades de guía y acompañamiento, etc.)
- El *tiempo que se requiere* para su planificación e implementación (hay estrategias que requieren más negociación y trabajo estudiantil por lo que tomarán más tiempo de clase; hay estrategias que requieren menos tiempo de clase pero requieren mucha planificación previa).
- Los *ambientes de aprendizaje* que se requieren para su realización (mayor o menor necesidad de recursos; tipo de recursos involucrados, etc.).

El diseño de las estrategias de enseñanza es una tarea compleja ya que implica la valoración de algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizar ciertas dimensiones del aprendizaje, definir una secuencia específica de actividades, delimitar una forma particular de intervención del docente, una estructuración del ambiente de la clase, etc.

Algunos ejemplos de estrategias de enseñanza son<sup>3</sup>:

- Exposición dialogada
- Simulaciones
- Estudio de casos
- Indagaciones guiadas
- Resolución de problemas
- Trabajo por proyectos

---

<sup>3</sup> Para profundizar sobre modelos, métodos o estrategias de enseñanza, recomendamos los clásicos de Davini (2008); Eggen y Kauchak (1999); Joyce y Weil (2002)

- Aprendizaje cooperativo

Cada una de las estrategias tiene diversos propósitos, son más o menos indicadas para distintos tipos de contenidos y pueden resultar más o menos cómodas para cada docente o estudiante. Sin embargo, como cada una genera diversas experiencias de aprendizaje, resulta importante que en una materia se transite por distintas estrategias (Tedesco et al, 2014).

Para diversificar de manera equilibrada y pertinente las estrategias de enseñanza en el desarrollo de un curso, es importante que las conozcamos: sus ejes centrales, sus propósitos, sus alcances y limitaciones, así como las tareas y responsabilidades de docentes y estudiantes en cada una de ellas. En este sentido, en distintos documentos de *Caja de Herramientas* avanzaremos en el análisis de diversas estrategias de enseñanza centradas en los/as estudiantes. Aquí, trabajaremos sobre una de las estrategias antedichas: *el estudio de casos*.

### **3. Estudio de Casos**

El modelo de Estudio de Casos se basa en el análisis de situaciones problemáticas realistas (un recorte de la realidad) y de compleja resolución que encierran dilemas (interrogantes genuinos). El corazón del trabajo es el examen crítico de un caso, con la intención de comprender el problema presentado en toda su complejidad y el contexto en el que se inscribe (Davini, 2009). Se trata de una estrategia que estimula la discusión y la búsqueda de argumentos, que incita a reconocer controversias y a tomar posición (Litwin, 2008).

Se aspira a que el estudiantado proponga posibles (y diversas) maneras de resolución e intervención y no una respuesta única y satisfactoria. Su finalidad es promover la comprensión profunda de la situación, en toda su complejidad y desde distintas dimensiones y perspectivas. Se valora la divergencia en las perspectivas de análisis y las propuestas de solución, y se alienta la capacidad de producir nuevos interrogantes. De esta forma, el uso de Estudio de Casos promueve el desarrollo de la creatividad y la tolerancia a visiones alternativas en el estudiantado (Tedesco et al, 2014). Invita a pensar, debatir, construir relaciones alternativas, cuestionarlas,

repensarlas y construir conocimiento colectivamente. Algunos de los *propósitos del Estudio de Casos* son (Tedesco et al, 2014)<sup>4</sup>:

- Enseñar a abordar las situaciones (problemas y dilemas) en toda su complejidad, superando los límites disciplinarios.
- Estimular el pensamiento crítico y la reflexión, así como la curiosidad y la búsqueda de propuestas alternativas.
- Desarrollar habilidades comunicacionales de expresión y escucha a partir de la generación de instancias de debate informado y respetuoso.
- Fomentar la tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre.
- Promover la toma de posiciones y de decisiones a partir de la consulta a diversas fuentes de información y la suspensión del juicio.

Los casos son *construcciones narrativas*, relatos, que tienen fines pedagógicos. Siempre van acompañados de *preguntas críticas que guían el análisis* del caso de manera progresiva y que orienten la búsqueda de nueva información. Se trata de una propuesta que combina trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo completo.

Primero se realiza una lectura individual del caso, que continúa con un trabajo inquisitivo y reflexivo en pequeños grupos<sup>5</sup> guiado por *preguntas críticas*. Finalizada esta etapa, se abre el debate e intercambio al grupo completo. El/la docente guía la indagación con la intención de agudizarla y complejizarla.

El objetivo es que los/as estudiantes comprendan que los problemas complejos no tienen soluciones sencillas y únicas. Para ello, el/la docente indaga sobre las ideas

---

4 La caracterización de la estrategia, su secuencia, las tareas de docentes y estudiantes, las ventajas y consideraciones se basan en las síntesis realizadas en Tedesco et al, 2013 y en Tedesco et al, 2014.

5 Cuando los/as estudiantes los alumnos no están familiarizados con la modalidad de trabajo en pequeños grupos resulta relevante y provechoso que el/la docente den a conocer las «reglas del juego». Por ejemplo, el/la docente puede anticipar al estudiantado que: en los grupos todos/as deben escuchar cuidadosamente las ideas de los demás, deben esforzarse por comprender y respetar las ideas de los demás, no interrumpir constantemente, evitar que algún miembro del grupo guarde silencio todo el tiempo, hacer preguntas cuando no entiendan algo, mantener la discusión centrada en el caso, evitar las generalizaciones excesivas y los juicios de valor (Wasserman, 1994).

También podría ser recomendable que el/la docente proponga una discusión a posteriori en la que se promueva evaluar colectivamente el funcionamiento de cada uno de sus grupos e idear procedimientos correctivos (Wasserman, 1994).

propuestas, busca que las clarifiquen y las cuestionen, sin ofrecer su propia opinión ni juzgar o direccionar las respuestas estudiantiles. La intención es poner de manifiesto las tensiones y desafíos, e incentivar la búsqueda de nueva información y de nuevas instancias de análisis y debate (Tedesco et al, 2014).

### **3.1. Componentes del Estudio de Casos**

Los buenos casos se construyen en torno de problemas complejos y suelen trascender los límites de las disciplinas. Cuentan con los siguientes componentes (Wasserman, 1994):

1. *Caso*: relato claro que presenta un problema complejo y significativo para el estudiantado.

Algunos *criterios* para su elección o diseño:

- a) Calidad del relato: que sean narrativas bien escritas para despertar y retener el interés estudiantil.
  - b) Lecturabilidad: que sea comprensible para los/as estudiantes, que comprendan el lenguaje, el vocabulario y le encuentren sentido.
  - c) Sentimientos intensos: que genere emociones y tensiones al leerlo, no pasa inadvertido.
  - d) Acentuación del dilema: que produzca la sensación de «asunto inacabado» y provoque disonancia cognitiva.
  - e) Centrados en sucesos importantes: que se centren en cuestiones sustanciales de la realidad.
  - f) Intensificación de tensión entre puntos de vista: que relaten historias con muchas facetas y problemas complejos, a fin de estimular el debate y la diversidad de puntos de vista.
2. *Preguntas críticas*: conjunto de preguntas cuyo propósito es orientar al estudiantado a examinar los problemas importantes del caso. Su objetivo es promover la comprensión en lugar de proponer el mero recuerdo de nombres, fechas, acontecimientos, etc.. Se hace hincapié

en las ideas, nociones y problemáticas centrales para habilitar una comprensión profunda a partir de la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, la búsqueda de información, el intercambio y el debate. Se debe procurar que sigan un orden progresivo:

1. Primero, se plantean preguntas exploratorias, orientadas a examinar los acontecimientos, cuestiones y personajes involucrados en el caso;
2. luego, se complejiza el proceso incluyendo preguntas que propicien examinar los detalles bajo la superficie de los acontecimientos;
3. por último, se realizan preguntas con la finalidad de promover un examen más fecundo, que requiera evaluaciones y juicios, aplicaciones y propuestas de soluciones (Wasserman, 1994).

El *tono* de estas preguntas debería ser de invitación más que de exigencia. Deben ser claras e inequívocas; no demasiado abstractas, genéricas o sugerentes; deben evitar la elección forzada entre «sí» y «no» y el uso excesivo del «por qué».

3. *Interrogatorio sobre el caso*: intervenciones de la/el docente para conducir la discusión general sobre el caso. Su propósito es guiar al estudiantado en un análisis más agudo de los diversos problemas que contiene el caso e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda del mismo.

La guía docente estimula que los/as estudiantes reflexionen a fondo en todo momento. Es siempre respetuosa por las ideas y propuestas del estudiantado, generando un clima de confianza en donde se pueden expresar sin temor. Las intervenciones docentes proporcionan indicios, tensiones y dilemas que habilitan la ambigüedad y tensión, motivando la búsqueda de más información. De ser posible, es recomendable que el/la docente planifique de antemano algunos de los interrogantes que utilizará para guiar esta instancia ya que no siempre resulta sencillo llevarla adelante con destreza. Asimismo,

para su desarrollo, resulta fundamental que el/la docente tenga un conocimiento profundo y minucioso del caso en cuestión.

4. *El desarrollo de actividades de seguimiento:* todas aquellas experiencias de aprendizaje complementarias al estudio de caso propuesto. Son instancias de ampliación y transferencia de conocimientos a través de las cuales se espera promover un examen ampliado de los problemas. Se introducen nuevas perspectivas que conducen a interrogatorios posteriores, a fin de que el proceso de análisis crítico siga su curso. Para ello, el/la docente suele introducir nuevos recursos o fuentes que enriquezcan el análisis de los/as estudiantes sobre el caso. Estos pueden ser: libros de texto, artículos de revistas, tablas y gráficos, informes de investigación, producciones audiovisuales, así como diversos tipos de información escrita.

### ***3.2. Secuencia de la estrategia de Estudio de Casos***

Podemos plantear el estudio de casos en nuestras aulas de formas diversas, no obstante, aquí sugerimos una secuencia para llevar adelante esta estrategia de manera más integrada:

1. Presentación y organización del ambiente de aprendizaje:
  - presentación del caso de estudio (con información básica y preguntas de orientación) y de sus propósitos,
  - agrupamiento de los/as estudiantes,
  - definición de tiempos, de pasos, procedimientos y tareas,
  - verificación de la comprensión.
2. Desarrollo del trabajo sobre los casos:
  - lectura del caso y exploración a partir de las *preguntas críticas*,
  - debate y reflexión al interior de los pequeños grupos,
  - intercambio y discusión grupal guiada por el/la docente en base a lo trabajado en los pequeños grupos, a partir del *interrogatorio del caso*: análisis más agudo de la situación con la intención de complejizar y

problematizar las soluciones propuestas para profundizar la comprensión,

- *actividades de seguimiento*: búsqueda de nueva información para continuar con el análisis reflexivo y crítico,
- desarrollo de conclusiones finales de la tarea.

3. Metaanálisis y conceptualización para propiciar la transferibilidad de los aprendizajes:

- revisión reflexiva sobre el proceso,
- análisis de nuevos casos a partir de los contenidos aprendidos: actividades culminantes.

-

### ***3.3. ¿Qué hacen los/as docentes y que hacen los/as estudiantes en el estudio de casos?***

Para desarrollar esta estrategia de enseñanza, tanto los/as docentes como los/as estudiantes deben llevar adelante una serie de actividades.

En el caso del equipo docente, las tareas que deben realizar son:

- Definir los contenidos a trabajar a partir de esta estrategia, la pertinencia al interior de la materia y su articulación con las otras experiencias de aprendizaje propuestas.
- Seleccionar o escribir el *caso de estudio* que se utilizará, junto a las *preguntas críticas* que guiarán la discusión.
- Pautar el trabajo en pequeños grupos: las reglas, los tiempos y los productos esperados.
- Conducir la discusión en la fase de interrogatorio del caso a partir de la formulación de preguntas complementarias: estimular respuestas divergentes y alternativas que contribuyan a un análisis crítico e informado para una comprensión más profunda de las distintas

dimensiones que aborda el caso; aclarar, sintetizar y conceptualizar las ideas de quienes intervienen en el debate.

- Promover un análisis más agudo y complejo de la situación.
- Favorecer la participación de todos/as los/as estudiantes en las distintas fases del modelo.

Por su parte, las tareas estudiantiles que el estudio de casos busca promover son:

- Leer el caso y analizarlo críticamente.
- Formular hipótesis y discutirlos en pequeños grupos.
- Buscar información complementaria.
- Debatir y negociar ideas y respuestas alternativas.

### ***3.4. Ventajas y consideraciones del Estudio de Casos***

Si bien hay una amplia variedad de ventajas y consideraciones, nos centramos en las siguientes:

<b>Ventajas</b>	<b>Consideraciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilita el trabajo con problemáticas complejas de manera interdisciplinaria.</li> <li>- Estimula un trabajo analítico, crítico y reflexivo, que entrena la tolerancia a la incertidumbre y ambigüedad.</li> <li>- Promueve el diálogo argumentado, la escucha atenta, la negociación de ideas y el respeto hacia los/as otros/as.</li> <li>- Combina trabajo individual, en pequeños grupos y en grupo completo, tanto guiado por el/la docente como autónomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los casos son difíciles de seleccionar o elaborar ya que tienen que estar bien contruidos y ser desafiantes.</li> <li>- Las preguntas requieren un proceso minucioso de elaboración para que sean reflexivas, relevantes, pertinentes y guíen el análisis estudiantil.</li> <li>- Las intervenciones docentes deben planificarse para que tiendan a fomentar el debate e intercambio de visiones, complejizando la situación y</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorece la curiosidad y la indagación, así como la producción de respuestas creativas y divergentes.</li></ul>	<p>no cerrando el problema o las posibilidades de análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Requiere de más tiempo que otras estrategias para el trabajo con cada contenido.</li></ul>
---	--

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol.1). Aique.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Eggen, P., y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. Buenos Aires: FCE.
- Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)* (Vol. 3). Miño y Dávila.
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2012). "Evaluación de los aprendizajes". *Serie Caja de Herramientas*. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2013). "Modelos de enseñanza: Clase de simulaciones y estudios de caso". *Serie Caja de Herramientas*. Buenos Aires: PME-UNSAM - UNSAM Edita
- Tedesco, JC., Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique Educación
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como un método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.