

FACULTAD
DE CIENCIAS
ECONÓMICAS



FyPE
Área de Formación
Docente y Producción
Educativa

Sub área Formación Docente

Taller

Metodología de casos



Autora: Jones, Carola; Sabulsky, Gabriela y Molina, Florencia...¿ le agregamos contenido/fuentes de casos/actividades y se suman?

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba.

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Taller: Metodología de Casos

Contenidos

Presentación.....Pág 2

Bloque I

Introducción al método de casos.....Pág 2

Bloque II

Modelo para el abordaje de los casosPág 9

Bloque III

Evaluar con casos..... Pág 12

Actividades: Propiciar el pensamiento crítico.....Pág 18

Presentación

El principal objetivo de enseñar con casos es propiciar la comprensión de los contenidos y su aplicación a la interpretación de problemas de la realidad del ejercicio profesional en el campo de las ciencias económicas.

Esta metodología presenta desafíos para alumnos y docentes. Por un lado, demanda a los alumnos un esfuerzo adicional significativo, respecto de la recordación de conceptos y clasificaciones. A su vez, propone que los docentes focalicemos en propiciar procesos cognitivos complejos; lo cual implica la óptima selección del caso, el planteo de preguntas disparadoras del pensamiento crítico, así como la elaboración de indicadores de evaluación acordes.

Este material pretende ofrecer a docentes participantes del curso-taller de metodologías de casos de las carreras de contador público y Licenciatura en Administración. A estos fines, se realiza un extracto y adaptación del trabajo de Bollo y Jones (2016)

Los contenidos se organizan en **tres/cuatro?** capítulos: 1. Introducción al método de casos 2. Modelo para el abordaje de los casos 3. Elaboración de indicadores de evaluación. 4. Cierre y palabras finales. **5. Actividades..(aquí incluiríamos la plantilla.y las consignas.....)**

1. Introducción al método de casos

"Las aulas en las que se aplica el método de casos son lugares en los que no se pretende dar con una respuesta que sea la única respuesta correcta, en los que las discusiones se suspenden y quedan inconclusas, en los que la clase llega a su fin dejando a los alumnos con preguntas sin respuesta, en los que se hace fermentar la frustración de no saber con seguridad. Wasserman" (1999)

El método [de casos](#) fue creado en la Escuela de Negocios de Harvard y de ella derivó su reputación. Si bien admite algún nivel de variación, debe cumplir ciertas condiciones de forma y estilo.

Según Wasserman (1999), no cualquier relato reúne las características de un caso tal como fue concebido en sus orígenes en Harvard.

Un caso es un instrumento educativo con forma de narrativa, que aborda grandes ideas o puntos importantes de una asignatura. Por lo general se basa en problemas de la vida real y por tanto relata situaciones complejas que no se prestan a una solución simplista o unívoca: [Incluyen información de diversa índole](#)

El objetivo de la enseñanza con casos es el desarrollo del pensamiento crítico y la actitud reflexiva en los estudiantes. El hecho de recibir información no conduce automáticamente a la comprensión y no hace que los alumnos reflexionen. El desarrollo del pensamiento crítico debe ser estimulado desde las propuestas de enseñanza.

Así, los materiales y estrategias que aplican el método de casos tienen objetivos diferentes al sistema educativo basado en consignas que aceptan una única respuesta correcta. Son materiales y estrategias de evaluación cualitativa. Cada consigna puede aceptar un abanico de respuestas correctas, ya que lo que se intenta es disparar procesos cognitivos complejos que fortalezcan el desarrollo de competencias transversales tales como las capacidades de análisis y síntesis, gestión de información, interpretación de situaciones o problemas, elaboración de argumentos o soluciones. Así, estos métodos adhieren a la teoría de las múltiples inteligencias de Gardner (1998) y permiten obtener información sobre cómo piensan los alumnos y cómo aplican lo que saben en una gran variedad de situaciones de resolución de problemas (Wassermann, 1999).

Desde el punto de vista pedagógico didáctico, siguiendo a Davini (2008), [el método es un modo de enseñanza eminentemente activo. Consiste en la descripción de una experiencia, fenómeno o situación basada en un caso real y específico a partir del cual se plantea un problema a resolver como base para la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes. Así, éstos construyen su aprendizaje mediante el análisis, la interpretación de los elementos contextuales y personales, la búsqueda de soluciones, el contraste de ideas y opiniones y la elaboración de conclusiones para generar el conocimiento oportuno que permita encontrar una respuesta viable al problema planteado.](#)

Esta estrategia didáctica ofrece a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos y/o técnicos de la materia o curso en situaciones de aplicación práctica. Promueve el aprendizaje significativo y proporciona un entrenamiento frente a las situaciones futuras que deberá afrontar como profesional.

La propuesta del Taller y este material propone orientarlos/as en la aplicación del método, atendiendo al contexto, las posibilidades de los contenidos y la realidad de nuestras aulas en la FCE, para ello hemos construido un posible modelo de abordaje de casos para la enseñanza.

un modelo que pueda orientar aplicaciones del método adaptadas al contexto y las posibilidades de los contenidos y las realidades de las aulas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. Además, se proponen lineamientos para facilitar a los docentes la elaboración de indicadores de evaluaciones con casos.

1.1 Selección de los casos

Una de las dificultades de esta metodología es conseguir buenos casos. Ahora bien, ¿qué entendemos por un buen caso?

Siguiendo a Wasserman, un buen caso integra la porción de la realidad que se lleva al aula a fin de que los estudiantes y el profesor lo examinen minuciosamente, la discusión en el grupo sobre los hechos o problemas a los que uno debe enfrentarse en situaciones de la vida real, y es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para expresar actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (p. 19)

La autora menciona los siguientes criterios para la selección de un caso:

-Concordancia con los temas del programa
-Calidad del relato
-Lecturabilidad (comprender el lenguaje y su sentido)
-Impacto emocional

La elaboración propia de los casos es siempre una opción aunque puede resultar muy trabajoso conseguir un buen resultado. Sin embargo, la experiencia profesional de muchos docentes es una materia prima muy rica que puede ser elaborada a estos fines, tomando algún buen caso referente del producto final a obtener.

Otra opción es seleccionar casos a partir de repositorios y fuentes aplicables a los contenidos a enseñar, lo cual resulta un gran desafío para los docentes.

Un buen desafío para los docentes es identificar bases y fuentes de casos aplicables a los contenidos a enseñar.

A continuación dejamos el acceso para la búsqueda de casos en diferentes repositorios institucionales:

- Catálogo de la Escuela de Negocios de [Harvard](#).
- [CLADEA](#) (Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración)
- [IESE](#) Business School de la Universidad de Navarra.
- [Information Technology Revista](#).
- [Hec Montreal](#) - RICG (Revista Internacional de Casos en Gestión)

Agregamos aquí ejemplos de fuentes de casos? tenemos que explorar al respecto

2.2. Modelo para el estudio de casos

El abordaje de los casos por parte de los alumnos suele presentar algunas dificultades, sobre todo cuando no tienen experiencia previa con esta metodología. Las preguntas que se plantean al final pueden resultar algo intimidantes, lo que conlleva con frecuencia a los alumnos inexpertos a dar respuestas que se "escudan" detrás del texto del relato (transcripción textual) o bien, detrás de los conocimientos teóricos exclusivamente. En estos casos, las respuestas no denotan el desarrollo de un pensamiento reflexivo, en base a los conocimientos teóricos adquiridos, sobre la realidad de una empresa que es precisamente el objetivo de aplicar la metodología de estudio de casos.

Con el objetivo de brindar un mayor apoyo y acompañamiento en el proceso de aprendizaje Bollo y Jones (2016) proponen un Modelo para el estudio de casos (Figura 1). La idea que subyace es que la lectura e interpretación de los casos pueden verse facilitadas si se realizan en pasos secuenciales y progresivos. Así, este modelo hexagonal plantea una seis pasos, que se describen seguidamente. 1. Información, 2. conceptos y temas, 3. Objetivos de aprendizaje; 4. Problema/s; 5. Integración de conceptos en el caso; 6. Preguntas críticas.

1. Información

El primer paso del modelo apunta al conocimiento de los hechos, a la identificación y caracterización de los actores intermitentes y el contexto temporal y geográfico donde ocurre el relato. Datos como el tipo de empresa de que se trata, el sector de actividad y tamaño, la situación socio-económica nacional e internacional del momento en que ocurren los hechos que se relatan, el perfil de los actores que opinan o intervienen en las decisiones o sucesos que se relatan, son datos que es necesario tener bien en claro a fines de realizar una interpretación adecuada.

2. Conceptos y temas

En el segundo paso del modelo se identifican los temas y conceptos de la asignatura que aparecen en el caso y que los estudiantes deben tener conocimiento para poder interpretar el caso. Será útil agrupar o clasificar estos términos según su correspondencia con las diversas unidades del programa de la asignatura. Asimismo, identificar si existen criterios, principios, modelos o teorías asociadas a cada concepto.

Esto facilitará comprender las interrelaciones entre los conceptos en juego, dentro de una estructura más grande en la que funcionan juntos.

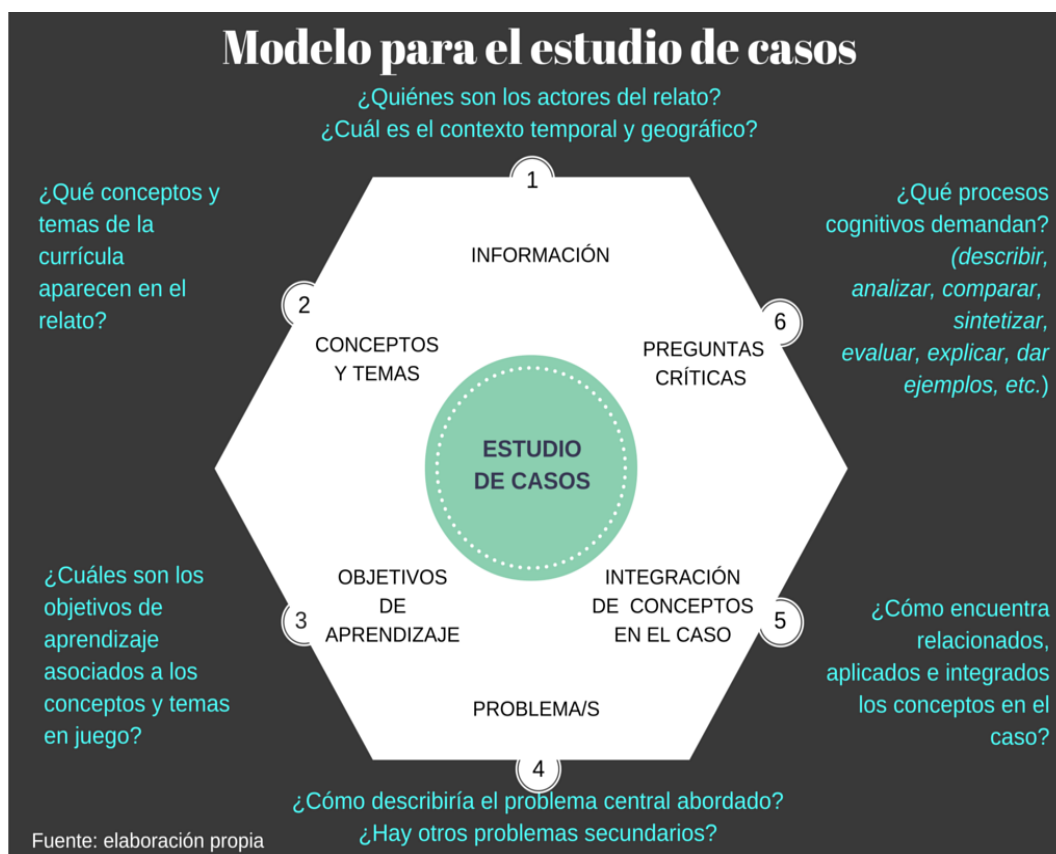


Figura 1. Modelo para el estudio de casos.

Fuente: Bollo y Jones (2016)

3. Objetivos de aprendizaje

En vistas a comprender la importancia de los términos y conceptos de la asignatura identificados en el punto anterior, luego de clasificarlos según las unidades del programa, en este paso se recuperan los objetivos de aprendizaje asociados a tales conceptos.

Tener en claro los objetivos de aprendizaje permite focalizar en las habilidades, criterios, procedimientos y habilidades o capacidades específicas que se busca desarrollar alrededor de los conceptos en juego en el caso.

4. Identificar el problema

Una vez identificado el contexto, los conceptos y objetivos de aprendizaje en juego, en este paso será más fácil identificar el/ los problema/s central/es que aborda el caso. ¿Cuál es la principal temática o situación problemática que se plantea? ¿A qué conceptos, unidades y objetivos del programa se vincula/n? ¿Qué principios o criterios, modelos o procedimientos se asocian en la teoría a estos problemas?

5. Integración de conceptos en el caso

Luego de la identificación de los datos del contexto, problemas en juego, y teniendo en claro la base de conceptos implicados y sus interrelaciones, clasificaciones y/o métodos y procedimientos asociados que surgen de la teoría, se está en mejores condiciones de analizar, interpretar y luego argumentar o criticar fundadamente las decisiones tomadas y los criterios aplicados por los actores del caso.

6. Preguntas críticas

Las preguntas críticas al final del caso más que requerir el recuerdo de datos y conceptos o descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo aprendido para analizar los datos, hechos y soluciones tecnológicas que se relatan en el caso y hacerse su propia opinión en base a fundamentos. Nunca una pregunta crítica puede responderse transcribiendo fragmentos del caso. No buscan que los alumnos demuestren conocer conceptos aislados o algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que relacionen y apliquen esos conocimientos para interpretar problemas de la realidad.

2.3 Elaboración de preguntas críticas

Cuando se aplica el método de casos, interesa saber no sólo lo que los alumnos aprenden, sino también qué aprenden y si lo aprenden bien, ¿desarrollan hábito de reflexionar? ¿qué procesos cognitivos estamos propiciando desde nuestra propuesta de enseñanza?

Si el profesor quiere conseguir que los alumnos reflexionen sobre las ideas, tiene que provocar esa reflexión. La forma de preguntar condiciona implícita y explícitamente los procesos cognitivos que se ponen en juego. Las buenas preguntas permiten cuestionar lo que se consideraba seguro, estimulan el pensar crítico, permiten problematizar hechos, incitan a pensar creativamente.

La redacción de buenas preguntas para el estudio, no menos que la redacción de buenos casos, es una arte. Por ejemplo, ¿qué procesos cognitivos disparan las siguientes preguntas?:

A. Mencione las tres razones que explican la decisión tomada por el CIO

B. ¿Cuál es para usted la explicación de la decisión del CIO? ¿Qué hipótesis sugeriría?

En la primera se les indica implícitamente que deben mencionar "las" razones que (*el profesor ha determinado que*) son las "correctas". Los alumnos no deben saber qué se espera de ellos. En cambio, en el segundo se le pide que generen hipótesis basadas en su propia interpretación y en el modo como procesaron la información.

La elaboración de preguntas críticas suele ser un proceso iterativo, en el que se recomienda que intervenga más de un docente para favorecer la detección de ciertos errores que suelen presentarse con frecuencia.

Para la elaboración de las preguntas críticas, así como para el abordaje y corrección de las respuestas, será útil identificar los procesos cognitivos implicados, ya que demandan niveles de complejidad diversos. Una herramienta que podemos tomar como referencia es la Taxonomía de Bloom (1956), la que a pesar de haber recibido diversas críticas, interpretaciones y actualizaciones, ha demostrado haber resistido la prueba del tiempo.

Se trata de un modelo que identifica 3 dimensiones educativas: cognitiva, afectiva y psicomotora. Respecto a la dimensión cognitiva, clasifica seis niveles de complejidad de los procesos cognitivos, asociados a seis verbos. En la tabla 1 se presentan dichos procesos con su definición y verbos asociados que suelen encabezar las preguntas críticas. En orden de complejidad creciente son: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar (Fowler, 2002).

Tabla 1. Procesos cognitivos según la Taxonomía de Bloom
Definición y verbos asociados

1. Conocer	2. Comprender	3. Aplicar	4. Analizar	5. Sintetizar	6. Evaluar
Recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas	Habilidad de construir significado y demostrar el entendimiento de hechos e ideas	Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente.	Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos	Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón	Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas en base a criterios establecidos.
Reconocer	Comparar	Ejecutar	Analizar	Construir	Escoger
Recordar	Contrastar	Implementar	Categorizar	Escoger	Concluir
Escoger	Demostrar	Aplicar	Clasificar	Combinar	Criticar
Encontrar	Interpretar	Construir	Comparar	Compilar	Decidir
Definir	Explicar	Escoger	Contrastar	Crear	Defender
Rotular	Ilustrar	Realizar	Descubrir	Diseñar	Determinar
Mostrar	Inferir	Desarrollar	Dividir	Desarrollar	Disputar
Listar	Extractar	Entrevistar	Examinar	Estimar	Evaluar
Nombrar	Parafrasear	Hacer uso de	Inspeccionar	Formular	Juzgar
Relatar	Traducir	Organizar	Simplificar	Imaginar	Justificar
Identificar	Resumir	Experimentar con	Tomar parte	Inventar	Medir
	Clasificar	Planear	Examinar	Originar	Comparar
		Seleccionar	Encuestar	Planear	Categorizar
		Resolver	Distinguir	Predecir	Recomendar
		Utilizar	Listar	Decidir	
		Modelar	Relacionar	Proponer	Reglamentar
			Funcionar	Resolver	
			Motivar	Solucionar	Seleccionar
			Diferenciar	Suponer	Aceptar
			Inferir	Discutir	Interpretar
			Asumir	Modificar	Explicar
			Concluir	Cambiar	Avaluar
			Componer.	Originar	Priorizar
				Implementar	Opinar
				Adaptar	Establecer
				Minimizar	criterios
				Maximizar	Aprobar
				Teorizar	Reprobar
				Elaborar	Valorar
				Examinar	Influenciar
				Eliminar	Estimar
					Deducir.

Fuente: Bollo y Jones (2016) en base a Fowler (2002)

A su vez, a fines de mejorar la capacidad de hacer preguntas, será bueno tomar consciencia sobre los problemas o errores frecuentes en la forma de preguntar. Algunos ejemplos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Problemas frecuentes en las preguntas

<i>ambigua</i>	dar a varias interpretaciones.
<i>no respondida</i>	ser parte de la respuesta.
<i>realista</i>	supone que existe una única respuesta correcta.
<i>literal y textual</i>	se responde transcribiendo parte del caso.
<i>abstracta</i>	se responde desde lo conceptual, sin necesariamente vincular con el caso.
<i>no se informativa</i>	se centra en un aspecto tangencial del caso, no hay suficiente base informativa en el caso para responder.

Fuente: Bollo y Jones (2016)

A modo ilustrativo, en la tabla 3 se ejemplifican 6 preguntas asociadas a diferentes procesos cognitivos siguiendo la taxonomía de Bloom (1956).

Tabla 3. Preguntas y procesos cognitivos

Procesos cognitivos involucrados	Ejemplo de pregunta
<i>Conocimiento</i> (hechos, definiciones).	<i>¿Qué sistema de gestión tenía anteriormente la empresa? ¿Por qué decide cambiarlo?</i>
<i>Comprensión</i> (ideas principales, comparaciones)	<i>¿Cómo describiría el problema idea principal en este caso?</i>
<i>Aplicación</i> (aplicación de conocimientos, reglas y normas).	<i>Identifique las erogaciones que tuvo el proyecto e indique el tratamiento contable que corresponde a cada una.</i>
<i>Análisis</i> (motivos, causas y consecuencias).	<i>Sobre la decisión de comprar el producto Dynamics ¿qué argumentos se consideraron en la decisión? ¿Considera que hay aspectos que no se tuvieron en cuenta? ¿Cuáles?</i>
<i>Síntesis</i> (generalizaciones, predicciones, nuevas soluciones).	<i>¿Qué otro método de implementación podría haber elegido la empresa? ¿Qué ventajas le proporcionará respecto de otras alternativas?</i>

Evaluación
(opiniones, valoraciones,
juicios).

*Si Ud. fuera el CEO de Bercomat, ¿cómo evaluaría este
proyecto? Exponga los criterios en que basa su posición.*

Fuente: Bollo y Jones (2016) adaptado de Van de Velde, H (2014)

2.4 Elaboración de indicadores de evaluación

Una vez formulada las preguntas, se torna necesario definir indicadores que permitan evaluar los procesos cognitivos y competencias transversales implicadas. Los indicadores propuestos en la Tabla 4 a modo de referencia, apuntan a observar los procesos cognitivos de los alumnos y son factibles de ser adaptados a cada pregunta de examen particular.

Tabla 4. Lineamientos para la formulación de Indicadores de evaluación

Se propone evaluar cada indicador en una escala de 5 (totalmente correcto, sobresaliente) a 0 (totalmente incorrecto), con los siguientes lineamientos:

	Correcto (5)	(0) Incorrecto
A	Identifica las ideas importantes y las prioriza. Reconoce los conceptos en juego en la consigna y los jerarquiza	Se enreda en detalles, hasta pasar por alto lo importante / Responde todo lo que sabe sobre el tema sin focalizar en la consigna
B	Reúne y organiza los datos criteriosamente, lógicamente/ La respuesta es precisa, completa y relevante	Los datos están incompletos y/o desorganizados, la respuesta es caótica, superficial o irrelevante
C	Distingue entre opinión, suposición y hechos cuando argumenta	Utiliza de forma intercambiada opiniones, suposiciones y hechos para argumentar
D	Interpreta apropiadamente la consigna, establece vínculos adecuados entre los conceptos y la información del caso y los analiza en profundidad.	No reúne la información suficiente y/o tergiversa datos para dar sustento a su respuesta. No articula correctamente los conceptos y la información del caso
E	Da ejemplos pertinentes en apoyo de sus ideas	Da ejemplos irrelevantes/No da ejemplos
F	Tiene una perspectiva amplia del tema, establece vínculos pertinentes con contenidos de otras unidades/asignaturas y/o datos de la realidad	Su respuesta es acotada y estrecha, no establece vínculos con otros contenidos aprendidos y/o datos de la realidad.
G	Es creativo e innovador en su análisis. Crea nuevos esquemas y formas de ver el tema	Su respuesta no toma riesgo alguno, no se sale de las pautas establecidas
H	Se expresa con claridad, explica/transmite sus ideas apropiadamente cuando escribe/habla	Denota un pensamiento confuso, improvisado, falta de reflexión

Fuente: elaboración propia en base a Wassermann (1999)

Este tipo de indicadores pretende evaluar diferentes los procesos intelectuales que se ponen en juego en las consignas de las evaluaciones. Sirva la siguiente correspondencia como ilustración:

- Capacidades de de análisis y síntesis: A, D
- Capacidad de gestión de la información: B, C
- Capacidad de defender y transmitir ideas: E
- Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica: D,E, F
- Creatividad, originalidad: F, G
- Capacidad de expresión oral y escrita: H

En la tabla 5 se ilustran algunos de los problemas frecuentes en las respuestas a las preguntas críticas del caso.

Tabla 5. Problemas frecuentes en las respuestas a preguntas críticas

<i>Confusa</i>	Denota falta de claridad en el planteamiento o idea, no podemos saber si es exacto o relevante, etc.
<i>Irrelevante</i>	No responde a la consigna o cae en argumentos circulares. No focaliza en los aspectos importantes y significativos
<i>Inexacta/imprecisa</i>	La respuesta es errónea o errática, vaga o inespecífica
<i>Superficial</i>	Es poco profunda, denota falta de reflexión. No desarrolla/argumenta suficiente y/o apropiadamente los aspectos importantes y significativos
<i>Acotada/parcial</i>	Denota falta de amplitud de análisis. No tiene en cuenta todos los aspectos del asunto, se limita a desarrollar sólo alguno/s
<i>Ilógica</i>	Las ideas y argumentos se exponen y relacionan sin lógica ni criterio, o con contradicciones.

Fuente: Bollo y Jones (2016)

Cabe aclarar que este método de evaluación no necesariamente reemplaza a los exámenes que miden los conocimientos y la capacidad de recordar. No obstante, el tipo de indicadores de evaluación propuestos nos permite ser más eficaces para detectar problemas en el aprendizaje y ayudar a los alumnos en el desarrollo del pensamiento crítico (Wasserman, 1999).

4.Cierre y reflexiones finales

Es verdad que la estrategia didáctica pensada en la masividad de nuestras aulas resulta una preocupación muy grande, recurrir al trabajo en equipo resulta fundamental para adoptar algunos cambios en nuestras clases.

La herramienta del aula virtual constituye una pieza central al momento de compartir el caso para la lectura, por ejemplo, para ofrecer algunas claves de lectura, orientaciones, preguntas disparadoras que después puedan retomarse en la clase presencial. Asumir roles también puede resultar interesante, en este sentido, dividir el grupo clase para la discusión en torno al caso.

Se hace imprescindible una vez que se dió la clase, recuperar, revisar y reflexionar sobre aquellos aspectos que salieron bien ¿por qué salieron bien? y aquellos que no salieron como pensábamos ¿qué pasó? Puesto que seguramente, habrá momentos de satisfacción, de frustración, lo importante es animarse a implementar el método de caso y trabajar colaborativamente entre docentes.

5. ACTIVIDAD de acreditación???

Para la aprobación del Taller, se propone: (en parejas?? equipo de trabajo por cátedra??)

1. Buscar y seleccionar un caso desde algunos de los repositorios ofrecidos o elaborar una situación problemática de estudio basada en la experiencia profesional.
2. Plantear su posible abordaje estableciendo: objetivos para el aprendizaje, contenidos y posibles articulaciones con otras asignaturas.
3. Elaborar preguntas críticas e indicadores de evaluación. (Para esto podemos armar una plantilla)

Abordaje de caso	
El caso - fuente	(Breve descripción)

Objetivos para el aprendizaje	
Contenidos a relacionar	
Preguntas críticas y procesos cognitivos que se promueven?	
Indicadores de evaluación	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green

Elder, L.; Paul, R. (2002). "El Arte de Formular Preguntas Esenciales" Foundation for Critical Thinking.

Fowler, B (2002) "La taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico". En EDUTEKA: <http://eduteka.icesi.edu.co/>

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

Information Technology (ISSN 0328-6398), *Revista de actualidad tecnológica*. Argentina.

Laudon, K y Laudon, J. (2002) *Sistemas de información gerencial*. 6ta. Ed. Pearson Educación . México.

Van de Velde, Herman (2014) "Aprender a preguntar, preguntar para aprender". Abaco en red. Disponible en https://www.upf.edu/cquid/_pdf/saber_preguntar_vandavelde.pdf

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores. Argentina.