



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**PROPUESTA PARA EL USO DE LA NARRATIVA EN LA  
MODALIDAD *E-LEARNING***

**TESINA**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

DIANA Yael ESCAMILLA VALLE

ASESORA: DRA. TERESITA DURÁN RAMOS

Ciudad Universitaria, CD. MX., 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



A mis papás, Emma y Javier, porque gracias a ellos estoy aquí y siempre me han brindado su amor, comprensión y apoyo incondicional.

A mis hermanos, por todos los momentos compartidos e inspirarme a hacer lo que me apasiona.

A mi compañero de vida, por estar en cada minuto de la recta final y ser el científico vagabundo que me reta cada día a tratar de comprender el mundo.

A todos y cada uno de los amigos, compañeros y colegas que me escucharon, leyeron, aconsejaron, cuestionaron, corrigieron y motivaron durante este camino.

A mis sinodales, por su tiempo y valiosas observaciones.

Especialmente a la Dra. Tere Durán, por su orientación, acompañamiento y empuje para cerrar este ciclo y cumplir este importante compromiso con la Universidad.



ÍNDICE	Páginas
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y TRABAJO</b>	<b>5</b>
1.1 La educación	5
1.1.1 El ser humano	5
1.1.2 Tipos de educación	7
1.1.3 El entorno laboral como espacio educativo	8
1.2 Aprendizaje y enseñanza	11
1.2.1 Enfoques del aprendizaje	11
1.2.2 Modelos de enseñanza	18
<b>CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA</b>	<b>23</b>
2.1 Educación a distancia	23
2.1.1 Tecnologías de la información y comunicación	28
2.1.2 <i>E-learning</i>	33
2.2 El diseño de la instrucción para <i>e-learning</i>	41
2.2.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	43
<b>CAPÍTULO 3. MÉTODO DE CASOS</b>	<b>45</b>
3.1 La enseñanza situada como fundamento del método de casos	45
3.2 Origen del método de casos	47
3.3 Conceptualización y lineamientos del método de casos como estrategia didáctica	49
3.3.1 Selección o construcción del caso	51
3.3.2 Generación de preguntas críticas y análisis del caso	53
3.3.3 Trabajo en equipos pequeños	54
3.3.4 Discusión e interrogación sobre el caso	55
3.3.5 Seguimiento y evaluación del caso	57
3.4 Tipos de casos	58
<b>CAPÍTULO 4. LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA</b>	<b>66</b>
4.1 La narrativa	66
4.1.1 Definiciones	67
4.1.2 La fascinación por los relatos	69
4.1.3 La reacción del cerebro ante un relato	71
4.2 La narrativa en la educación	72
4.2.1 Narrativa digital	75
4.3 Elementos de los textos narrativos	78
4.3.1 Trama o argumento	78
4.3.2 Personajes	98
4.3.3 Narrador	105

<b>CAPÍTULO 5. PROPUESTA PARA ESCRIBIR CASOS UTILIZANDO LA NARRATIVA</b>	<b>107</b>
5.1 Metodología propuesta	107
5.1.1 Ejemplo	108
5. 2 Desarrollo de la propuesta	109
5.2.1 Delimitación del caso	109
5.2.2 Recopilación de la información	112
5.2.3 Identificación del tipo de caso	124
5.2.4 Selección de elementos narrativos	125
5.2.5 Escritura del caso	138
5.2.6 Selección de elementos tecnológicos	145
5.2.7 Evaluación del caso	147
5.2.8 Carta descriptiva	150
5.2.9 Ejemplos de preguntas críticas	152
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>153</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS</b>	<b>158</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>167</b>

# INTRODUCCIÓN

*Para que el suceso más trivial se convierta en aventura, es necesario y suficiente contarlos. [...] El hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado de sus historias y de las ajenas, ve a través de ellas todo lo que le sucede; y trata de vivir su vida como si la contara.*

Jean-Paul Sartre. *La Náusea*

Durante mi experiencia trabajando en empresas privadas, tuve la oportunidad de observar, desde un punto de vista pedagógico, a estas organizaciones como espacios educativos no formales en la etapa laboral de personas adultas.

Ahí atestigüé cómo el contexto empresarial contemporáneo mide la productividad y el desempeño a través de parámetros como la excelencia y la calidad cual si se tratara de objetos y no de personas; la competitividad se vuelve un medio para alcanzar el éxito y se promueve el individualismo a costa de la colaboración con los demás. El trabajo tiene como fin obtener ingresos para el consumo irracional; de esta forma, se perpetúan las condiciones de producción.

Lo anterior deviene en individuos que olvidan “ser” por “tener”, que pierden su jerarquía de valores y utilizan la dignidad como moneda de cambio, sin la capacidad de sentir empatía por otra persona menos capaz, sin sentimientos de solidaridad, ni idea del bien común; lo que nos acerca más a la caracterización de una máquina que de un ser humano. Con una tecnología avanzando a tal velocidad que ya existen artefactos capaces, no sólo de hacer actividades mecánicas, sino de analizar datos y generar alternativas de solución que reemplazan muchas de las actividades realizadas por personas, es urgente recuperar el sentido humano de la enseñanza que nos diferencia de las máquinas.

Necesitamos rescatar la capacidad de sentir, reconocer al otro y reconocernos en él; recobrar nuestra facultad de construirnos a nosotros mismos y construir con los otros una sociedad. Como pedagogos y humanistas tenemos una obligación con las personas: brindarles oportunidades de formación que les permitan desarrollarse en todos los ámbitos



de su vida. Justo aquí es donde aparece la narrativa, como un mecanismo que nos vincula con la acción humana.

Contar historias es algo tan natural para el ser humano que, para quienes nos dedicamos a la enseñanza, es fácil contar historias para ejemplificar un concepto, hacer más interesante un contenido o motivar a las personas, sin tener un método definido para hacerlo.

Al enseñar a través de relatos, no sólo se dictan contenidos, se le pone cara y nombre a los datos y teorías; se le da sentido. Una estrategia de enseñanza que utiliza relatos basados en problemas de la vida real es el método de casos (Wassermann, 2006). Este método usado inicialmente en Harvard para estudios de derecho (Garvin, 2003) se ha extendido a otras áreas de conocimiento por su gran potencial.

El método de casos, como estrategia de enseñanza, permite a la persona analizar a profundidad una situación para la búsqueda de soluciones. Su aplicación ha comprobado la eficacia para introducir nuevos temas, provocar cambios de actitud, desarrollar habilidades de resolución de problemas y motivar el deseo de saber más (Boehrer y Wilkerson, 1992).

En la elaboración de casos para su análisis, el pedagogo que diseña la instrucción se convierte en escritor y narrador de historias y, debido al impacto que éstas pueden tener en el aprendiz, es esencial que cuente con todos los recursos disponibles desde la teoría narrativa, donde los estructuralistas han realizado valiosas aportaciones en cuanto a los elementos de los textos y los significados que surgen de la relación entre ellos.

Las herramientas tecnológicas que actualmente tenemos a nuestra disposición han cambiado la forma de contar historias; no solamente es posible ser espectadores, sino que podemos ser parte de ellas al interactuar con sus personajes, crear nuevas alternativas temáticas, generar realidades inmersivas, entre muchas otras opciones (Scolari, 2013). Estos recursos se explotan en mayor medida por la mercadotecnia o el entretenimiento con buenos resultados, de ahí la necesidad de indagar cómo trasladarlo al ámbito formativo y generar esos niveles de motivación para aprender.

Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es desarrollar una propuesta para la construcción de un texto narrativo con la estrategia didáctica método de casos para la modalidad *e-learning*.

De manera general, el presente escrito está organizado de forma deductiva. En el primer capítulo se establece la relación entre educación y trabajo, y en el segundo la relación entre educación y tecnología, porque el trabajo y la tecnología son dos elementos clave en los que se encuadra la propuesta. Posteriormente, un tercer capítulo se dedica a la caracterización del método de casos y el siguiente a la narrativa, para finalmente dar paso a la propuesta. A continuación, se describe a detalle cada uno.

Para el primer capítulo, “Educación y trabajo”, el punto de partida es la concepción del ser humano apoyado en las perspectivas de Paulo Freire, Hannah Arendt y Edgar Morín, lo que da pie a la definición de la educación: desde Durkheim y Dewey hasta concepciones contemporáneas de estudiosos de la teoría educativa como Sarramona. Enseguida, se enuncian los tipos de educación, entre ellas, la No Formal donde se clasifica la educación laboral; ahí se justifica el entorno del trabajo como un espacio educativo. Para ello, se parte de un breve recuento de éste, desde la revolución industrial hasta nuestros días, y se resalta la relación de los individuos con el trabajo actual y el papel de las organizaciones como ambientes de formación.

Como parte del fenómeno educativo, se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se describen los enfoques del aprendizaje desde una perspectiva constructivista, retomando el concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel (Coll, 2009) y la perspectiva sociocultural de Vygotsky (Pimienta, 2007); también se revisan los modelos de enseñanza propuestos por Alicia Escribano desde el punto de vista cognitivo: el modelo de organizadores previos basado en los postulados de Ausubel, la adquisición de conceptos fundada en las investigaciones de Jerome Bruner y el desarrollo cognitivo con base en los principios de Jean Piaget.

El segundo capítulo, “Educación y tecnología”, inicia con un breve recuento de cómo ha evolucionado la educación a distancia, la cual está evidentemente ligada al desarrollo tecnológico. Posteriormente, se describe el impacto de las tecnologías de la información en nuestras vidas, al grado de que seamos llamados la Sociedad de la Información, lo que da pie al surgimiento del aprendizaje en línea o *e-learning* (García Aretio, 1994). También se describe el diseño de la instrucción como una disciplina que retoma diversas teorías educativas para generar una metodología del diseño de ambientes de aprendizaje (Reigeluth, 1999). Uno de los elementos didácticos fundamentales son las estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre las cuáles se encuentra el método de casos.

El tercer capítulo, dedicado al “método de casos”, inicia al exponer su fundamento desde la perspectiva de la Enseñanza Situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Torp y Sage, 1999); se describe su origen y primeros usos; y se caracteriza como estrategia de enseñanza al describir las etapas instruccionales de preparación, conducción y seguimiento que deben llevarse a cabo para el cumplimiento de los objetivos educativos. Además, se incluyen varias propuestas para la clasificación de los casos de acuerdo con la finalidad que persiguen.

El cuarto capítulo aborda el uso de “La narrativa en la enseñanza”. En principio, se explica por qué al ser humano le atraen los relatos y cómo impactan biológicamente en su cerebro, posteriormente se señalan los usos y beneficios de utilizar historias para enseñar (Volpi, 2011; Bruner, 1986). En seguida, se describen los elementos narrativos fundamentales: trama o argumento, personajes y narrador, donde se retoman a teóricos literarios estructuralistas como Barthes, Propp y Greimas, y guionistas de cine como Vogler que nos brindan una sistematización de dichos elementos.

Finalmente, en el quinto capítulo se describe la “Propuesta para escribir casos utilizando la narrativa” donde se ejemplifica el proceso de construcción de un relato utilizando como escenario una necesidad de formación en el ámbito empresarial.

# CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y TRABAJO

Hablar de relación entre la educación y el trabajo es, en primer lugar, conceptualizar al ser humano. A partir de ahí, en este capítulo se aborda la definición de educación y cómo se clasifica, pues es necesario especificar que esta tesis se encuentra ubicada dentro de la educación no formal, específicamente en los espacios laborales donde la labor pedagógica tiene incidencia.

Dado que dentro del campo educativo se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de vital importancia señalar que el aprendizaje se aborda desde una perspectiva constructivista, y se resaltan los postulados teóricos de Ausubel y Vigotsky, así como modelos de enseñanza cognitivos que incluyen a Bruner y Piaget.

## 1.1 La educación

### 1.1.1 El ser humano

No podemos referirnos a la educación y el trabajo sin definir al ser humano y su lugar en el mundo. Partiendo de la concepción de Freire (1996), el ser humano es finito e inconcluso, y consciente de dicha inconclusión es que está en constante proceso de búsqueda. Tiene una vocación de *ser más*; vocación que exige libertad, posibilidad de decidir y autonomía, de manera que debe ser capaz de incidir en su entorno y transformarlo.

Sobre la misma línea, Arendt (1958) se enfoca en el análisis de la *acción* a través de la cual el ser humano le da sentido a su vida. El fin de la acción es expresarnos libremente y formar parte de la toma de decisiones para la comunidad; es ser partícipes activos de la transformación del mundo.

La interacción entre los individuos permite que se perpetúe la cultura y que se autoorganice la sociedad; estas, a su vez, posibilitan la realización del ser humano, y "todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana" (Morin, 1999, p.27).

Bajo estas perspectivas, para los fines del presente escrito, se entiende que la finalidad del ser humano es tener la libertad para decidir sobre el rumbo de la sociedad e incidir en ella; es poder transformar el entorno, ser autónomo y dueño de sí mismo.

Para establecer una definición propia de educación, se revisaron las concepciones de los teóricos tradicionales: Durkheim (1975) la define como un proceso de inclusión de las personas en la sociedad por medio de la transmisión de los conocimientos de las generaciones viejas a las nuevas, por tanto, el fin de la educación es la creación de un ser social. Esta idea, educación como proceso social, es compartida con Dewey (1916) quien además hace una distinción entre el proceso educativo informal<sup>1</sup> que es inconsciente e incidental y se da a través del ambiente en el que se desenvuelve el individuo desde el nacimiento, y el formal que se da en la escuela, por lo que es consciente y sistemático.

Larroyo (citado en García, 2015) indica que la educación es un proceso de asimilación de la cultura por lo que se vuelve vital para el individuo dentro de una comunidad. Un hombre se forma a medida que su acervo cultural transforma su vida y conducta. Larroyo también señala que una educación apartada de la vida, los sentimientos, la imaginación y demás procesos mentales que nos dan sentido humano, está destinada al fracaso y a la destrucción de la humanidad.

Las ideas revisadas tienen en común ver a la educación como un vehículo transmisor de conocimientos o cultura de una generación a otra, lo que deja al hecho educativo como una mera adaptación y reproducción del proceso, debido a que en esa transferencia de cultura y valores que establece la sociedad, el individuo pierde la posibilidad de decisión y autonomía.

Freire (1969), por su parte, subraya que no es posible ser humano sin estar implicado en alguna práctica educativa, la formación es un factor fundamental en la reinención del mundo; él afirma que la educación verdadera es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7).

Este aporte de Freire va de la mano con la concepción del ser humano que describen Morín y Arendt como individuos autónomos que son parte de la construcción de esa misma sociedad, no sólo reproductores. Al verla como un proceso de edificación de la sociedad y

---

<sup>1</sup> Más adelante se definirán los tipos de educación.

autoconstrucción del individuo, le atribuimos continuidad a lo largo de la vida, asumiéndola como un proceso permanente (Duran, 2002).

Sarramona (2008), un autor que estudia el proceso educativo, no proporciona una definición concreta, sino que nombra sus características: proceso complejo de humanización, permanente e inacabado, acción dinámica del educador con el individuo y con su entorno, proceso que proporciona bases de integración del individuo en la sociedad y que constituye una dimensión básica para la cultura garantizando su supervivencia.

Las concepciones contemporáneas de la educación le atribuyen mecanismos de liberación y transcendencia. Sabemos que en la realidad el papel de la educación dentro de la sociedad es un mecanismo de reproducción del sistema que prevalece, lo cual no significa ignorar ese papel reproductor y centrarnos en la utopía liberadora, pero tampoco rendirnos ante él sino trabajar en un doble sentido: tomar en cuenta el papel que desempeña y luchar por la utopía.

Dicho lo anterior, una definición propuesta de educación es: proceso formativo complejo de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, de carácter permanente y a través del cual el individuo se integra a la sociedad bajo un marco cultural y de valores, y adquiere las posibilidades que le lleven a comprender su entorno y transformarlo.

### 1.1.2 Tipos de educación

La educación, como proceso evolutivo del ser humano, abarca las diferentes etapas de desarrollo del individuo por lo que también son diferentes sus niveles de formalización. Varios autores coinciden con la siguiente tipología propuesta por Sarramona (2008):

- Educación formal: es plena y explícitamente intencional. Se lleva a cabo de forma sistemática y estructurada y conlleva el logro de certificaciones académicas reconocidas oficialmente.
- Educación no formal: es intencionada explícitamente y sistemática, pero la acreditación que se obtiene de ella no es oficial o legal. Es adquirida fuera del sistema educativo formal. Ejemplo: talleres de arte, cursos de idiomas y formación laboral.

- Educación informal: sus intenciones educativas no son necesariamente explícitas y tampoco proporciona acreditación oficial. La organización o sistematización es poca o inexistente. Ejemplo de esto es la interacción con los medios de comunicación y con las comunidades religiosas.

La distinción entre las modalidades formal e informal reafirma que la educación es una tarea permanente e inacabada.

Dentro de la rama no formal, se encuentra la educación para el trabajo que se lleva a cabo en un entorno laboral, y la cual nos interesa al ser el ámbito para el que se desarrolla este escrito. A continuación, ahondaremos en él.

### 1.1.3 El entorno laboral como espacio educativo

Recordemos que la Revolución Industrial trajo consigo una serie de cambios como la concentración de población en las ciudades, unión de ciencia e industria, desarrollo del transporte y comunicaciones, entre otros; esto generó una nueva cultura y estilos de vida (Ayuste, 2012). En esta etapa, el término “trabajo” se relacionaba como una actividad de la clase social que no contaba con medios de producción y se le consideraba una actividad manual y rutinaria que prescindía de cualquier potencial creador (Villavicencio, 2006). Posteriormente, se generó un nuevo paradigma denominado por algunos autores “sociedad postindustrial”, o “tercera revolución industrial” por otros. Dicho paradigma redujo la brecha que por mucho tiempo separó al trabajo manual del intelectual. El uso de la tecnología permitió acortar tiempos de producción y suplió la mano de obra; los puestos de trabajo que requieren capacidades físicas disminuyen mientras que los que demandan capacidades cognitivas, como: supervisores, administradores y profesionales, se extienden. Es así como se da el paso de una sociedad centrada en la manufactura a una centrada en el saber y el conocimiento (Ayuste, 2012).

Hoy en día el trabajo tiene diferentes dimensiones en su contenido y en sus formas de organización. La producción especializada, bajo demanda, específica y en tiempo real ha cobrado relevancia. Ahora la competitividad y productividad se asocian a nociones de valor agregado, novedad, calidad del producto, creatividad, aprendizaje e innovación (Villavicencio, 2006).

Esto provoca un cambio en la relación entre educación y trabajo. Nos enfrentamos a una dinámica que exige la formación de generalistas; esto es, que la persona sea capaz de desarrollar diversas destrezas que le permitan realizar numerosas actividades para adaptarse al entorno cambiante. La transformación tecnológica hace que se reestructuren los procesos en las organizaciones; ahora, se busca alcanzar resultados a menor costo y en menos tiempo. Los empleos tradicionales de base y tiempo completo se sustituyen por la contratación de consultores externos y profesionales independientes donde el pago está en función del desempeño (Durán, 2002).

No podemos dejar de lado que, en México, este cambio en los procesos laborales, aunados al contexto económico que estamos viviendo, evidentemente afectan al individuo. El síndrome de *burnout* fue un término médico que surgió en los años setenta para describir la actitud y síntomas que empezaron a presentar los trabajadores hacia la labor que desempeñaban; estos son agotamiento, deshumanización y cinismo, desmotivación e insatisfacción (Graue, Álvarez y Sánchez, 2007).

La jornada laboral moderna de la clase media-baja en puestos operativos, generalmente cumple el siguiente ritual: el trabajador se despierta y se prepara para enfrentar el traslado a su empleo que, de superar el lapso de media hora, puede volverse el primer suceso estresante del día. Después, tendrá que pasar nueve horas o más en un ambiente que, a pesar de tener momentos de relajación y recreación con sus compañeros, suele ser estresante por la demanda de una alta producción en el menor tiempo posible, o por la monotonía de su tarea. El regreso a la vivienda puede ser otro factor de tensión si hay traslados largos, una ciudad congestionada, etc. Cuando esa llegada al hogar es entre las ocho y diez de la noche, queda poco tiempo para realizar alguna actividad recreativa, física, convivir con la familia o cualquier otra que produzca satisfacción al final de una larga jornada, pues es necesario descansar para repetir el ritual durante seis días a la semana, o cinco si tiene suerte. Es un ciclo que parece no tener fin.

Pámanes (2017) señala que, en México, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), cuatro de cada diez trabajadores sufren estrés laboral y de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el país también ocupa el primer lugar en estrés laboral a nivel mundial por las largas jornadas de trabajo, los pocos días de descanso y vacaciones, las horas al día que se está sentado, la poca



actividad física y la mala alimentación. Esto se suma a preocupaciones como la inseguridad, problemas personales, mal manejo de las situaciones, contaminación, entre otros.

Ante tales condiciones, es común que los trabajadores externen sentirse frustrados, se perciban enajenados o presenten alguna enfermedad o síntomas, derivados de estas circunstancias, como angustia, cansancio, descuido físico, práctica de costumbres dañinas para el organismo, etc.

Muchos de ellos pueden cuestionarse si esa era la expectativa después de tantos años de educación formal, títulos profesionales y certificaciones; si la motivación siempre fue aspirar a un puesto mayor para obtener un aumento de sueldo y así mejorar la calidad de vida actual e intentar asegurar un futuro digno.

Generalmente este patrón se repite en organizaciones donde el éxito se produce a costa de las personas; donde se les ve como un mero recurso que debe ser administrado de acuerdo con los fines que persiga la organización, cuya urgencia por incrementar la productividad y eficiencia está por encima de las necesidades humanas.

Arendt (1958) definía al trabajo como una de las actividades fundamentales del ser humano que le concede la permanencia y durabilidad en el mundo. Para la autora, el producto que se obtiene del trabajo va más allá de la vida individual; es duradero y genera un espacio artificial donde se lleva a cabo otra actividad fundamental que es la *acción*, lo que nos permite decidir e intervenir en nuestro entorno.

Si el trabajo se concibe de esta manera, ¿qué ocurre cuando en esta etapa laboral o productiva las metas individuales cambian por el cumplimiento de las metas de una organización? Esto, sin olvidar que dicha organización puede prescindir de la persona en cualquier momento si, de acuerdo con sus estándares, no cumple con lo requerido.

“En el curso de la historia el hombre ha demostrado que es creativo; que por el trabajo transforma la naturaleza; que es capaz de realizar una actividad productiva con sentido humano. Pero también estamos siendo testigos de cómo al subordinarse a la máquina, pierde la posibilidad de crear y de prolongarse en sus obras, de cómo se le enajena” (Pérez, E. C., 1986, p. 94).

Aprender cuestiones técnicas, conocer un nuevo procedimiento, mejorar la forma de hacer algo, dejar de cometer algún error y demás aspectos técnicos o profesionales, son sólo una parte de nuestra formación laboral. Estas actividades constituyen únicamente el medio para

llegar a nuestro propósito primordial que es crecer como seres humanos, desarrollar nuestras potencialidades, hacer de nosotros mismos una mejor persona, identificar el beneficio social de nuestra labor y reconocernos como parte fundamental para la transformación de la realidad.

Las organizaciones deberían ser ese medio para perseguir los objetivos que permitan la trascendencia del trabajador, donde pueda construirse y crecer. Ver el esfuerzo individual como parte de la integración de un esfuerzo colectivo. Identificarse como útil, necesario, reconocido y capaz. Comprobar que su dedicación se refleja en el crecimiento personal y el alcance de sus metas. Humanizar al trabajo a través de la justicia, dignidad y equidad. Así es como se puede ver a sí mismo como un ser humano en permanente evolución.

Durán (2007), también expone esta concepción de la persona y su relación con el trabajo, donde se busca “promover que las personas construyan y reconstruyan permanentemente a lo largo de su vida productiva, su propio sentido humano, individual y social, a través del trabajo” (p.7), y destaca que la labor pedagógica dentro de las organizaciones debe servir para promover que la persona transite hacia la reflexión, con un actuar ético y de realización humana donde se integren conscientemente sus objetivos y metas personales con los de la organización, lo que implica ver a la didáctica y al proceso de enseñanza y aprendizaje desde un punto de vista más crítico, más allá de la pura instrumentación de un proceso.

Por lo tanto, la etapa laboral no es una simple “aplicación” de lo aprendido en la escuela porque la necesidad de formación y actualización es constante, el aprendizaje es un proceso permanente. Si la educación es un proceso complejo de evolución en la vida del ser humano, ésta no puede acabar con la enseñanza formal.

## 1.2 Aprendizaje y enseñanza

### 1.2.1 Enfoques del aprendizaje

Comprender cómo aprendemos siempre ha sido un tema apasionante para el ser humano y ha sido objeto de estudio de la psicología. De esta disciplina han surgido múltiples teorías y enfoques que se aplican en el campo educativo. Los tres enfoques más importantes son el conductista, el cognitivo y el constructivista. Aunque en los últimos tiempos el constructivismo sea la corriente con mayor influencia en la intervención educativa (Pimienta,

2007), en el diseño de la instrucción es necesario ser flexibles y retomar los principios que resulten útiles para el logro de nuestros fines.

El constructivismo afirma que la persona construye el conocimiento activamente, no lo recibe de manera pasiva por el ambiente; y aunque el constructivismo no describe una corriente unificada como tal, al hablar de él debemos referirnos a sus influencias, concepciones, herramientas teóricas y metodológicas.

Las teorías constructivistas están fundamentadas en investigaciones de Piaget, Vygotsky, los psicólogos de la Gestalt, Barlett y Bruner, así como del filósofo John Dewey. A pesar de sus diversas interpretaciones, los teóricos coinciden en que orientarse hacia el esfuerzo del participante por aprender ha significado un punto y aparte en la enseñanza.

Por otro lado, uno de los enfoques más utilizados para la fundamentación de materiales educativos, distribuidos a través de canales multimedia, es la corriente cognitiva. Dicho enfoque aporta a la enseñanza un fundamento científico para conocer cómo el aprendizaje favorece el desarrollo cognitivo y cuáles son esos mecanismos cognitivos mediante los cuales se produce el aprendizaje (Escribano, 2004). Por lo que, en este trabajo, también se abordarán los modelos de enseñanza propuestos por Ausubel, Bruner y Piaget.

#### *1.2.1.1 Constructivismo*

El constructivismo es una teoría cuyo principio es que el individuo construye su propio aprendizaje.

Desde este enfoque, una persona tiene más capacidad de recordar la información si la construcción de ésta tiene un significado personal para ella. Lo que hace es utilizar herramientas de su cultura, como el lenguaje y los símbolos para construir nuevos significados.

Existen diferentes perspectivas del constructivismo que son distintas en la medida en que los factores sociales y ambientales influyen en la construcción de las personas. Así, la teoría de Piaget destaca el equilibrio, que es el proceso de lograr congruencia entre las estructuras cognoscitivas internas y la realidad externa; Vygotsky enfatiza en el papel de los factores sociales sobre el aprendizaje; y Ausubel postula el concepto del aprendizaje significativo (Schunk, 2012).

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), en el proceso de aprendizaje hay tres elementos a partir de los cuáles se construye el conocimiento: las experiencias previas, los conocimientos anteriores y la forma en que se enseña la nueva información.

El conocimiento se construye cuando se lleva a cabo un proceso de elaboración en donde la persona selecciona, organiza y transforma la información que se recibe, estableciendo relaciones entre dicha información y las ideas o conocimientos previos. Cuando una persona aprende un contenido quiere decir que ya le dio un significado pues construyó su representación mental con imágenes o proposiciones verbales, o ya formuló una teoría o modelo en su mente que explica ese contenido.

Construir nuevos significados implica modificar los esquemas de conocimiento que ya tenemos, lo cual se consigue ya sea al introducir elementos nuevos o establecer nuevas relaciones entre los elementos. Así, el participante puede ampliar, ajustar o reestructurar profundamente los esquemas después de participar en un proceso instruccional.

El aprendizaje sólo ocurre si al participante se le proporciona una ayuda determinada. Es necesario que participe en una serie de actividades previamente planificadas y sistematizadas con el propósito de generar una actividad mental constructivista.

Coll (1990) citado por Díaz y Hernández (2010, pp. 27-28) afirma que el constructivismo se organiza en torno a tres ideas:

1. Responsabilidad del propio proceso de aprendizaje. El individuo es quien construye y reconstruye los conocimientos del grupo cultural en el que se encuentra y puede convertirse en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa; incluso, cuando lee o escucha la exposición de otra persona.
2. No es necesario, en todo momento, descubrir o inventar en sentido literal todo el conocimiento, ya que lo que se enseña en una determinada institución es siempre el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
3. El docente tiene la función de introducir los procesos de construcción de la persona con el saber colectivo que está culturalmente organizado. Su papel no sólo implica generar las condiciones óptimas para que se construya el aprendizaje, debe orientar y guiar directamente toda la actividad.

Desde esta teoría, el aprendizaje se da a partir de la construcción de significados, y para ahondar más en este tema, estudiaremos el aprendizaje significativo.

### *1.2.1.2 El aprendizaje significativo*

Ausubel, psicólogo educativo que criticó la aplicación mecánica del aprendizaje, estudió la forma en que se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar y postuló el concepto de Aprendizaje Significativo en el cual afirma que, para aprender una nueva información, ésta debe vincularse con los conocimientos que se adquirieron previamente, de manera que la información nueva y la anterior adquieren un significado específico y distinto.

Como lo afirma Pimienta (2007), el aprendizaje escolar de Ausubel comprende dos tipos de procesos:

- Aprendizaje por recepción. El contenido se presenta de forma acabada y el participante lo comprende y asimila de manera que es capaz de reproducirlo cuando es requerido.
- Aprendizaje por descubrimiento. Está relacionado con el aprendizaje memorístico y significativo. El participante descubre o reorganiza el material y lo adapta a su estructura cognitiva para descubrir sus relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila.

En las instituciones educativas el conocimiento generalmente se adquiere mediante el aprendizaje significativo por recepción, por lo que la persona que diseña la instrucción debe programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma lógica para que el participante tenga un aprendizaje significativo, al integrar los nuevos conocimientos en su estructura cognitiva siempre y cuando mantenga una actitud activa.

Para comprender el proceso de aprendizaje en la teoría de Ausubel es necesario conocer un concepto determinante: estructura cognitiva.

La estructura cognitiva está compuesta por conceptos, hechos y proposiciones organizados jerárquicamente. La forma en que procesamos la información va de lo particular a lo general: primero, procesamos la información más específica, hechos y proposiciones subordinados; y después, ésta es integrada o subsumida por las ideas más generales,

denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas. De esta forma, integramos esquemas de conocimiento, que en realidad son las abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos y conceptos, así como sus relaciones entre ellos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

La estructura cognitiva del individuo tiene todo un marco de referencia personal. Su madurez intelectual es el reflejo del vocabulario, antecedentes, experiencias y conocimientos que adquirió con anterioridad. Este bagaje es una pieza clave para potenciar su aprendizaje; por eso, debemos basarnos en él para planear la enseñanza. En la medida en que potenciemos esa estructura cognitiva, podremos facilitar la adquisición y retención de los nuevos conocimientos.

Ausubel enfatiza que la estructura cognitiva de una persona es un factor decisivo para que un nuevo conocimiento tenga significado, y su adquisición y retención se realicen efectivamente. Una nueva idea sólo puede ser aprendida y retenida cuando se refiere a conceptos disponibles que proporcionan anclajes conceptuales. Si el nuevo conocimiento entra en conflicto con la estructura cognitiva existente o no se conecta con ella, la información no podrá ser retenida ni incorporada. Para que el aprendizaje ocurra, es necesario que la persona reflexione activamente sobre el material nuevo, pensando en los enlaces y las semejanzas, y mediando diferencias o discrepancias con la información que conoce. Por lo tanto, el aprendizaje significativo implica un procesamiento activo de la información por aprender.

El aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. Estos puentes son los organizadores previos —conceptos, ideas iniciales, material introductorio— que se presentan como marco de referencia de los conceptos y las nuevas relaciones.

Integrar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva de quien aprende requiere de ciertas condiciones: la presencia de ideas previas para relacionar el conocimiento anterior con el nuevo y que éstas sean tomadas en cuenta por la persona que diseña la instrucción; que el material esté estructurado lógicamente para que sea significativo; y una actitud activa tanto del participante por aprender como de la persona que diseña la instrucción y que tiene la labor de propiciar la construcción de los conocimientos (Pimienta, 2007).

Coll (1990), citado por Díaz y Hernández (2010, p.35), amplía el concepto de aprendizaje significativo: argumenta que la construcción de significados involucra a la persona en su totalidad y va más allá de los procesos cognitivos, y subraya los factores motivacionales y afectivos. El autor también afirma que el aprendizaje significativo tiene sus raíces en la actividad social y se preocupa más por el sentido de las palabras que por su significado. Un significado, como enuncia Pimienta (2007), es una acción mediada e interiorizada y no sólo una idea o representación codificada en palabras. Con esto se derivan los componentes sociales que involucran el aprendizaje y que nos proporcionan elementos adicionales a la explicación centrada en la cognición del individuo.

### *1.2.1.3 El aprendizaje cooperativo o colaborativo*

Ausubel, con su concepto de Aprendizaje Significativo, explica los procesos de aprendizaje en el plano individual de la persona; sin embargo, es necesario complementarlo con un enfoque sociocultural que detalle la influencia cultural y discursiva que ocurre cuando interactuamos con los otros.

Aunque el individuo parte de su marco personal de referencia, es mediante las acciones conjuntas y los intercambios comunicativos que se construyen esos marcos de referencia compartidos que son parte fundamental de su desarrollo. Una persona construye sus significados a partir del contenido cultural que lo rodea.

En la realidad, cuando realizamos actividades y resolvemos problemas, generalmente lo hacemos en conjunto. Como los seres sociales que somos, desarrollamos actividades con ayuda de otros, aprendiendo de ellos.

Díaz y Hernández (2010) lo reafirman cuando dicen que aprender implica apropiarnos de los saberes de una cultura, lo cual hacemos al construir y reconstruir en conjunto ese conocimiento.

El conocimiento es social y está mediado por los otros. Un individuo no aprende de forma aislada, enriquecemos nuestro conocimiento, ampliamos nuestra perspectiva y nos desarrollamos como personas cuando nos comunicamos con el otro y eso podemos verlo en los diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana, incluyendo el laboral, donde aprendemos de nuestros líderes, superiores y pares.

Para Shunk (2012), no es posible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en el que ocurren. La forma en que una persona interactúa con sus diferentes mundos (personas, objetos e instituciones), transforman su pensamiento.

Cuando el individuo trabaja en grupos de aprendizaje colaborativos, estimula procesos de desarrollo que fomentan el crecimiento cognoscitivo. Las estructuras mentales de la persona se reorganizan cuando transforma sus experiencias con el conocimiento y las características de los otros con quienes interactúa

Vigotsky es el máximo exponente de este enfoque; para él la educación y desarrollo son dos fenómenos distintos, pero relacionados. Además, el autor destaca la interacción entre los factores interpersonales (sociales), los histórico- culturales y los individuales como clave en el desarrollo humano.

Respecto a ello, Vigotsky hace una diferencia entre el desarrollo alcanzado, cuando el individuo es capaz de conocer y hacer por sí solo; y el desarrollo potencial, que necesariamente requiere la ayuda de alguien más para lo que la persona no es capaz de hacer por sí misma. Ahí radica la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo, que Vigotsky nombró Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Ferreiro y Calderón, 2000). En términos simples, la ZDP es la diferencia entre lo que la persona puede hacer por sí misma y lo que puede hacer con ayuda de otros. Estas interacciones con la ZDP fomentan su desarrollo cognoscitivo.

Culturalmente, la acción del individuo está mediada por herramientas como el lenguaje; por eso, el intercambio del discurso que ocurre en los grupos o comunidades es tan importante. Esta práctica discursiva, como tradición cultural, es la que regula, transforma y dota de medios de expresión al conjunto de procesos cognoscitivos del individuo, quien se caracteriza más por su diversidad cultural que por la unidad en cuanto a pensamiento.

En la educación a distancia, el tutor o asesor es quien funge como mediador al potenciar la expresión en los participantes quienes intercambian papeles al hacer y enseñar a otros; esto da lugar a una enseñanza recíproca o colaborativa.

Radziszewska y Rogoff (1991) y Rogoff (1990), citados por Shunk (2012, p. 246) explican que son diversas las aplicaciones de la teoría de Vigotsky, sin embargo, dos son las que involucran este estudio: grupos de aprendizaje y colaboración entre pares.



Los grupos de aprendizaje, que se dan generalmente en instituciones laborales, ayudan a transformar el desarrollo cognoscitivo de los aprendices. En estos grupos, los aprendices participan de forma cercana a los expertos en actividades conjuntas relacionadas con el trabajo. Cuando un aprendiz colabora con un experto, desarrolla una comprensión compartida de los procesos importantes, la cual integra a los conocimientos que ya posee. Los grupos de aprendizaje representan un tipo de constructivismo dialéctico que depende en gran parte de las interacciones sociales.

Otra área de aplicación deviene de la actividad colectiva, esta es la colaboración entre pares. Cuando los pares cooperan en una tarea, las interacciones sociales que se comparten pueden tener una función instruccional. Los grupos se hacen más eficaces cuando se asignan responsabilidades a cada participante y todos deben lograr cierto grado de competencia antes de que el grupo pueda continuar con la tarea.

### 1.2.2 Modelos de enseñanza

Las teorías que revisamos nos muestran la forma en que la persona aprende. Estas concepciones son independientes a las teorías de la enseñanza que abordan las formas en que una persona influye para que el individuo aprenda. Mientras las teorías del aprendizaje nos ayudan a comprender, predecir y controlar el proceso de aprendizaje, la enseñanza tiene como una de sus finalidades construir metodologías que ayuden a generar aprendizaje de forma eficiente. Por ello, la importancia de describir los modelos de enseñanza desde una orientación cognitiva, donde el aprendizaje es una reestructuración activa de percepciones e ideas. Para exponerlos, este estudio se basa en los modelos que propone Alicia Escribano que se detallan a continuación.

#### *1.2.2.1 Modelo de enseñanza de los organizadores previos*

Como ya revisamos, para aprender de forma significativa es necesario que la persona relacione los nuevos conocimientos con los saberes que ha obtenido con anterioridad. Este modelo de enseñanza se enfoca en que los participantes refuercen la estructura cognitiva a través del uso de facilitadores que son los organizadores previos. Estos organizadores

son una estrategia instructiva muy útil para la asimilación de conceptos, principios y hechos (Escribano, 2004).

Este modelo tiene como prioridad la enseñanza expositiva-deductiva; esto es, partir de conocimientos generales, llegar a los más específicos.

Aunque este modelo fue generado para aplicarse en aulas presenciales, la secuencia didáctica que propone Arends (1994, citada por Escribano, 2004, p.288) es aplicable en otras modalidades.

#### Actividades de enseñanza

##### a) En relación con los organizadores previos:

1. Se presentan conceptos y principios generales que relacionan lo que se va a aprender con lo que los participantes ya saben y conocen.
2. Se recuerdan y repasan los conocimientos y conceptos que los participantes han aprendido anteriormente y que están relacionados con lo que están por aprender.

##### b) Enseñanza expositiva:

1. Se parte de ideas y conceptos generales para llegar a los más específicos.
2. Se presenta la información de forma organizada, es decir, con una secuencia lógica para que los participantes puedan relacionar claramente unas ideas con otras.
3. Se comprueba que cada paso o fragmento ha sido comprendido por los participantes antes de pasar al siguiente.
4. Se termina la exposición con un repaso integrador que contenga los aspectos principales y que destaque los conceptos generales y más específicos.

##### c) Aprendizaje de recepción activa:

Al finalizar la exposición del contenido se presentan cuestionamientos a los participantes y se les solicita ejemplos que expresen la relación de la nueva información con los conceptos anteriores.

### *1.2.2.2 Modelo de enseñanza de adquisición de conceptos*

Este modelo de enseñanza se presenta en investigaciones de Bruner y sus colaboradores. Ellos indican que todos los individuos realizan el mismo proceso mental para la adquisición de conceptos, y que éste es igual en diversas culturas, por lo que el modelo se basa en el proceso mental de la categorización y en la formación de conceptos a partir del análisis de sus componentes.

Del análisis de los componentes del concepto derivan cuatro nociones:

1. **Atributos:** son las características esenciales que identifican un concepto. Por ejemplo, en el concepto “planta”, sus características esenciales son que es un ser vivo, tiene hojas, una raíz, un tallo, se alimenta y respira; son esenciales porque corresponden a todos los ejemplos del concepto. Por otro lado, sus atributos no esenciales son los que varían entre los ejemplos del concepto, por mencionar algunos: hojas redondas, superficie rugosa, uso comestible, color, tamaño, etc. De manera que conocer un concepto es distinguir sus atributos esenciales y no esenciales.
2. **Ejemplos:** son las instancias o casos del concepto. Un ejemplo contiene todos los atributos esenciales, mientras que los que carecen de uno o más son no-ejemplos.
3. **Definición:** es una regla o enunciado que especifica los atributos esenciales de un concepto. Estas definiciones pueden tener referencias a atributos esenciales y al atributo relacionado con un criterio del concepto.
4. **Relaciones jerárquicas:** indican las asociaciones de dependencia de los conceptos y se clasifican en supraordenada, subordinada y coordinada.

Varios autores coinciden en la identificación de tres niveles de dominio de un concepto:

- Nivel 1. Distinguir las características de ejemplos concretos y discriminar los no-ejemplos de un concepto.
- Nivel 2. Identificar atributos esenciales, definir el concepto y comprender las relaciones jerárquicas del concepto.

- Nivel 3. Identificar los principios.

Escribano (2004) presenta la siguiente guía práctica:

Actividades de enseñanza

- En relación con los atributos: se trata de identificar las características esenciales y no esenciales de un concepto en diferentes situaciones.
- En relación con los ejemplos: se presentan ejemplos y no-ejemplos; se comprueba que los participantes los hayan comprendido, y se les invita a que propongan nuevos.
- En relación con la definición: se presenta la definición de un concepto después de comprobar que los participantes distinguen claramente sus características esenciales y no esenciales.
- En relación con las relaciones jerárquicas: se enseña a los participantes a comparar las características esenciales de los conceptos para llegar a descubrir las relaciones de dependencia entre ellos.

#### *1.2.2.3 Modelo de enseñanza del desarrollo cognitivo*

Este modelo aplica los principios de la teoría de Piaget a la programación de la enseñanza; ve al aprendizaje como un proceso adaptativo, por lo que se basa en crear un ambiente en el cual las estructuras cognoscitivas, que nacen cuando los participantes inician y construyen sus propias experiencias, puedan surgir y cambiar.

En este modelo se identifican tres variables principales:

- Los participantes construyen su propio aprendizaje a partir de las experiencias. El profesor es un facilitador del ambiente de aprendizaje.

- El profesor diagnostica el desarrollo intelectual del participante, por lo que debe conocer su etapa intelectual y realizar un diagnóstico individual.
- El profesor crea y facilita el conflicto cognitivo ofreciendo experiencias que produzcan un desequilibrio. De esta forma, los participantes tendrán que desarrollar una nueva lógica que haga frente a la situación. El instructor puede valerse de diversas técnicas, preguntas o manipular el medio para generar confrontación.

#### Actividades de enseñanza

##### Principio constructivista:

1. Ofrecer materiales concretos para que los participantes generen experiencias.
2. Dejar que los participantes elijan sus experiencias de aprendizaje.
3. Enseñar a través de juegos y actividades de descubrimiento.

##### Diagnóstico del desarrollo intelectual:

1. Indagar sobre la etapa intelectual del participante.
2. Utilizar estrategias concretas con cada participante para conocer su nivel de razonamiento espontáneo.
3. Comprobar la consistencia del razonamiento del participante pidiéndole que justifique su respuesta.

##### Creación y facilitación de conflicto cognitivo:

- Presentar situaciones desconcertantes, aparentemente contradictorias, para provocar una respuesta razonada.

## CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

Las teorías que explican cómo aprendemos no han perdido vigencia, lo que ha cambiado es el contexto en el que aprendemos y los medios que utilizamos. La inclusión de la tecnología en nuestro entorno ya es una forma de vida donde la educación no está exenta, por lo que debemos aprovechar su potencial para generar mejores escenarios de aprendizaje.

Razón por la que, en este capítulo, se aborda la relación de la educación con la tecnología. Se inicia con la definición de la educación a distancia y continúa con un recuento de los acontecimientos tecnológicos y comunicativos que le dieron origen desde el lenguaje oral hasta el internet. También se expone el surgimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación y su impacto en la educación, lo que da lugar a lo que se conoce como aprendizaje en línea o *e-learning*, seguido de un recorrido por las categorizaciones de diversos autores y su desarrollo tecnológico. Posteriormente, se aborda el diseño de la instrucción en *e-learning*, donde se destacarán sus fases y elementos, entre ellos, las estrategias de enseñanza aprendizaje.

### 2.1 Educación a distancia

El concepto de Educación a distancia ha sido definido por diversos autores y varía según la región, instituciones y legislaciones, y de la misma forma ha ido evolucionando con el tiempo, sin embargo, la más utilizada es la de García Aretio y su grupo de expertos definen la educación a distancia como:

“Un diálogo didáctico mediado por el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquel, aprende de forma independiente y también cooperativa, colaborativa, entre pares...” (García Aretio, 2012b, p.39).

Desde el punto de vista pedagógico, Conde (2003) citado por Tellería (2004, pp. 211-212), nos dice que hay tres elementos fundamentales que conforman el triángulo interactivo:

- Contenido: se presenta a través del material didáctico. En él se incluye toda la información y se ofrece una guía a los participantes. Su importancia crece en esta modalidad.

- Participante: este tipo de enseñanza se basa en el aprendizaje autodirigido.
- Tutor/profesor: es un guía, compañero auxiliar cuyo trabajo puede llevarse a cabo de forma presencial o a distancia.

Hay diversos factores sociopolíticos, económicos y pedagógicos que generaron la búsqueda de nuevas formas de transmitir conocimiento, García Aretio (1994) señala algunas:

- Aumento de la demanda educativa debido al incremento de la población y el desarrollo de una sociedad con nuevas clases sociales que exigían alcanzar todos los niveles de estudio.
- Sectores sociales olvidados cuyo acceso a la educación se complejizó, como: amas de casa con dificultad para asistir en horarios ordinarios, personas con algún tipo de discapacidad que les impide movilizarse, reclusos que no pueden ausentarse de cárceles, ciudadanos con pocos centros de enseñanza en las cercanías, inmigrantes, etc.
- Sistemas formales de educación poco accesibles en cuanto al costo.
- Búsqueda de mayor rentabilidad del presupuesto destinado a la educación.
- Necesidad de hacer más flexible el sistema de formación convencional, diversificándolo a otros campos de conocimiento, niveles de estudio, etc.
- Exploración de alternativas para cubrir la demanda sin descuidar sectores como la población adulta.
- Avances de las teorías del aprendizaje y aparición de metodologías que enfatizan en la personalización y en el trabajo independiente.
- Necesidad de aprender permanentemente y combinarlo con el trabajo, la lucha política, el servicio a la comunidad, el entretenimiento, etc.; lo que derivó en la exploración de sistemas educativos nuevos y diferentes.

La transformación tecnológica, sumada a los escenarios listados, ha logrado potencializar la modalidad, como podemos identificarlo en el siguiente recuento de acontecimientos tecnológicos y comunicativos (Roquet, 2009):

- Lenguaje oral. Primera gran invención del hombre con la que logró nombrar a los objetos que estaban a su alrededor y transferir conocimientos y experiencias a sus semejantes con el paso del tiempo.
- La escritura. Permite comprender el mensaje que una persona plasmó en otro tiempo y/o espacio. Hace posible conservar la información y trasladarla a través del tiempo. Aquí se inicia, de manera extraoficial, la educación informal a distancia.
- La imprenta. Se intensifica la transmisión de la información y se eliminan los privilegios del conocimiento. Se pasa de la transcripción a mano a la transcripción mecánica, lo que incrementó la movilidad de libros, lectores y estudiosos. Con la imprenta, también aparece la educación por correspondencia.
- El correo postal. Su empleo hizo posible la transmisión de la información directa, sin necesidad de estar físicamente en el mismo lugar.
- Radio y televisión. Su surgimiento y uso cimentaron la posibilidad de transmitir información valiosa en beneficio de la educación. Con estos medios se pudo reemplazar o complementar al lápiz y al papel.
- Computadora. Aunque su invención data de finales de la primera mitad del siglo XX, hasta 1975 se crea la primera microcomputadora de uso personal, y es hasta las últimas décadas donde se le da una aplicación en el ámbito educativo a través del aprendizaje virtual CBT (*Computer Based Training*).
- Redes de cómputo. Estas redes hicieron posible el flujo de la información entre las computadoras. La primera que surgió fue el Arpanet, después hubo otras tantas hasta la red más famosa hasta el momento: Internet.



- Correo electrónico. Su invención y expansión ayudaron a que se redujeran drásticamente los costos de la comunicación a distancia, y agilizó el envío de información y la cantidad de datos.
- Red *World Wide Web*. Permitió el desarrollo de un ambiente donde convivieran otros servicios y recursos, documentos, hipertexto, buscadores, etc.
- Internet 2.0. Nos planteó la posibilidad de distribuir grandes cantidades de información a bajo costo y contenidos educativos. Aquí es donde empieza la creación de educación en línea que, como observamos, es una submodalidad de la educación a distancia.

También podemos observar el efecto de la tecnología en las etapas de la educación a distancia que distingue Garrison (1985 y 1989) citado por García Aretio (1994, pp.17-20):

#### 1. Enseñanza por correspondencia

Fue la etapa de mayor duración (finales del siglo XIX y principios del siglo XX) donde el texto escrito y el correo postal eran la vía de comunicación. El contenido era poco adecuado para un estudio independiente y se reproducían las clases presenciales sin alguna metodología de enseñanza. Debido a la dificultad que esto representaba, se buscó una forma más interactiva con la implementación de guías de estudio y actividades complementarias, así como ejercicios que guiaban el estudio independiente.

Al final de esta etapa, se empieza a configurar el papel del tutor quien orienta al participante, responde sus dudas presentadas por correo, envía correcciones, anima e incluso, en algún momento, tiene contacto presencial con él. En esta etapa se empiezan a utilizar más medios de comunicación como el telégrafo y el teléfono, y a finales, nace la televisión.

#### 2. Enseñanza multimedia

Etapa que inicia a finales de los años sesenta. Aquí el texto escrito se apoya por otros recursos audiovisuales como la radio o la televisión, presentes en la mayoría de los hogares. El texto se empieza a apoyar con audio casetes, diapositivas, video casetes; el teléfono conecta al tutor con los participantes. Al romperse el concepto de clase tradicional, las posibilidades de interacción presencial disminuyen.

Los objetivos básicos son diseñar, producir y generar materiales didácticos, y se deja en segundo término a la interacción entre los participantes.

### 3. Enseñanza telemática

Esta etapa inicia en los años ochenta al generalizarse el uso de computadoras personales y sistemas multimedia. Se define a partir de la integración de telecomunicaciones con otros medios educativos a través de la informática. Con esto se logra pasar de la clásica concepción de la educación a una centrada en el participante. García Aretio (2007) señala, además, que en esa generación surge una nueva etapa que se podría centrar en el campus virtual basado en redes de conferencia por computadora y estaciones de trabajo multimedia.

Macías (2006), citado por Roquet (2009, pp. 6-7), también identifica 3 etapas de la educación a distancia:

- Primera etapa. Predominan los materiales impresos como textos y manuales que se distribuían a través del correo postal. Con el surgimiento de la imprenta, los participantes tuvieron mayor facilidad de acceso a los libros por lo que ya no requerían a un docente físicamente. Esta modalidad inicia con un curso de contabilidad por correspondencia en 1883 y años más tarde, también por ese medio, se crea una sociedad para la enseñanza de taquigrafía. Es importante resaltar que, en esta etapa, la educación a distancia se centra únicamente en el material didáctico por lo que es un sistema cerrado y en una sola dirección. Por su parte, la evaluación del aprendizaje sólo buscaba medir los resultados obtenidos a partir de las tareas realizadas y los resultados en las pruebas (enviadas también por correo), dichos resultados se comparaban con los objetivos de aprendizaje que se habían establecido desde el inicio y la cantidad de conocimientos que se asimilaban efectivamente.
- Segunda etapa. La modalidad empieza a tomar sus características específicas pues, aunque la mediación de la enseñanza y el aprendizaje aún se realiza por medio del material impreso, empiezan a utilizarse algunos recursos audiovisuales. A inicio de los años veinte, la radio empieza a utilizarse para enseñar; posteriormente el periódico y, en la década de 1970, la televisión abierta; en los ochenta se integra la televisión por video y finalmente la tv por cable. Lo resaltable

de esta generación es el desarrollo de paquetes didácticos que ahora, además de texto, integran elementos audiovisuales como diapositivas, audiocasete, videocasete, etc. Por su lado, los materiales impresos se empiezan a elaborar como módulos de aprendizaje y cobra relevancia la autoevaluación por parte de los participantes.

- Tercera etapa. Generación, también llamada “digital”, en la que se agregan las tecnologías de la informática y las comunicaciones. Estos nuevos medios permiten la interacción entre el participante, los materiales y los docentes; entre los participantes se da la comunicación horizontal y el trabajo colaborativo; y la comunicación entre el docente y el participante puede ser sincrónica o asincrónica. Los materiales ahora se proporcionan en *software* como disquetes, *CD-ROM* o en sitios *web* para que el participante los revise en su computadora.

Las clasificaciones sobre las etapas mencionadas tienen algunas diferencias marcadas por la evolución de las tecnologías, ya que a medida que estas se desarrollaban, la interacción se daba con mayor facilidad, tanto con el docente como con otros participantes.

### 2.1.1 Tecnologías de la información y comunicación

Sociedad de la información y Sociedad del conocimiento son términos con los que definimos a nuestro sistema social hoy en día. ¿Por qué?, ¿cómo llegamos a conceptualizar a la sociedad de esta forma? Para descubrirlo, es necesario hacer un recuento de las transformaciones que han tenido lugar a lo largo del tiempo, las cuales irremediamente están ligadas al desarrollo económico.

Recordemos que la Revolución Industrial trajo consigo una serie de cambios como la unión de ciencia e industria, desarrollo de transporte y comunicaciones, entre otros, lo que generó una nueva cultura y estilos de vida.

Posteriormente, con el término de “sociedad” se denominó a un nuevo paradigma en el que dejan de ser primordiales quienes realizaban operaciones mecánicas y producían bienes materiales como los empleados de fábricas. El avance tecnológico suple a la mano de obra, es decir, las capacidades físicas; de los individuos y, con ello, surge la necesidad de desarrollar capacidades cognitivas (Ayuste, 2012).

El proceso de globalización continuó. Rápidamente se superaban los límites espaciales de las fronteras entre los países para constituir acciones y significados a nivel mundial. Esto fue potenciado por el desarrollo y uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, telefonía móvil, televisión, *CD-ROM*, entre otros) lo que dio lugar a un nuevo paradigma: sociedad de la información y sociedad del conocimiento (Area, 2009).

Se caracteriza a la sociedad de la información con el aumento de recursos de transmisión de datos, donde se desarrollan y extienden las vías para adquirir información. Ahora, ésta puede ser generada, difundida, compartida e intercambiada desde cualquier punto del planeta.

El conocimiento surge cuando se le da significado a la información, por lo tanto, la sociedad del conocimiento es la generación, flujo y unificación globalizada de significados (García Aretio, 2012a). El término sociedad del conocimiento tiene implícito el reto de transformar la información en conocimiento.

Cobo (2009) realiza un análisis desde una perspectiva académica sobre el concepto de tecnologías de la información y comunicación. A partir de las definiciones de diferentes organismos internacionales y entidades educativas surge la siguiente propuesta:

“Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son dispositivos tecnológicos: (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento” (p.312).

Estos dispositivos se han mezclado en diversos escenarios de forma acelerada. La tecnología impacta directamente en nuestras relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos para enseñar y aprender, las formas en que nos expresamos culturalmente, nuestros modelos de negocio, las políticas públicas nacionales e internacionales, la producción científica, la investigación y el desarrollo, entre otros. En un contexto como el actual, estos medios pueden contribuir al desarrollo educativo, laboral, político, económico, al bienestar social, entre otros ámbitos de la vida diaria (Cobo, 2009).

La definición de Cobo (2009) incluye tres aspectos básicos que enmarcan las TIC: herramientas (¿qué son?), el uso (¿para qué sirven?) y el impacto (¿cuál es su incidencia?).

Las TIC como herramientas, y respondiendo a la pregunta ¿qué son?, son dispositivos electrónicos que permiten la transferencia de información; ejemplos de estos son: computadora, Internet, móviles, televisión por satélite, entre otros.

¿Para qué sirven? Para procesar información. Por medio de estos dispositivos puedes acceder a datos al almacenarlos, procesarlos, exportarlos y distribuirlos en distintos formatos y plataformas.

¿Cuál es su impacto? El incremento en el uso de los móviles inteligentes, Internet y redes de alta velocidad; el ritmo acelerado de estas innovaciones tecnológicas y la forma en la que se han apropiado las personas, empresas y organizaciones, ha cambiado la forma de ver el mundo.

La rápida evolución de los microchips ha generado la posibilidad de procesar miles de datos por segundo en aparatos al alcance de mucha gente, como celulares, tabletas, computadoras portátiles, por mencionar algunos. Esto, aunado a los avances en las telecomunicaciones como el Internet y las redes inalámbricas, permite que en este mismo instante millones de personas intercambien información en tiempo real. La conexión a internet se ha hecho un hábito cotidiano, se usa internet para escribir, leer noticias, comprar y vender, realizar trámites, ubicar lugares, buscar y compartir información de todo tipo, conocer y relacionarse con las personas.

Desde la década de 1990, el sistema tecnológico, junto con sus interacciones sociales y organizativas, dio lugar al surgimiento de la sociedad red. Su principal característica es que la información es la materia prima; son tecnologías para actuar sobre la información (Castells, 1999).

Las TIC evolucionan para ser instrumentos de uso cotidiano y parte de la vida social de la población, así como en el pasado fueron el lenguaje, los libros, o el teléfono. Entonces, ¿qué es lo que hace diferentes a las TIC si a lo largo de nuestra historia hemos tenido grandes avances tecnológicos como la imprenta, televisión, radio, entre otros?

Con las TIC las posibilidades aumentan de una forma vertiginosa por la gran variedad de escenarios, fórmulas, diseño, simulaciones que tiene a su alcance. Son novedosas en el

sentido de que permiten crear nuevos entornos de aprendizaje, amplían los límites, al disminuir espacios, tiempo y costos (Coll, 2009).

Coll y Martí (2001) dicen lo siguiente:

“La novedad, en definitiva, reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor” (Coll, 2009, p.118).

Uno de los desafíos más importantes para el siglo XXI, a nivel mundial, es utilizar a las TIC para promover nuevas competencias; es decir, que la formación de competencias digitales se vea como una inclusión en la sociedad de la información.

Un efecto de la relación entre la educación y las TIC para la economía es la necesidad de adaptar la enseñanza a los cambios en el trabajo, pues el campo laboral ahora le da más importancia a las habilidades comunicativas y cognitivas (Bellei, 2013). Esto es a nivel global, sin embargo, en lugares como Latinoamérica existen grandes brechas digitales tanto en el acceso a las TIC como en el uso que se les da.

“El desarrollo de la sociedad de conocimiento no es igual en todos los países. En este tránsito, se generan nuevas brechas y nuevos peligros de exclusión en la misma medida que aparecen nuevas oportunidades de bienestar colectivo e individual. Aprovecharlas es el desafío de la región, lo que está en gran medida determinado por la equidad y calidad de sus sistemas educacionales, y por la capacidad de sus economías de crear valor e innovar a través de la fuerza laboral adecuadamente preparada” (Bellei, 2013, p.140).

Uno de los desafíos es generar capacidad propia de producción científica y tecnológica, exigencias que la globalización y la sociedad de la información imponen a los países en vías de desarrollo. Sin embargo, es evidente que hay un desfase entre las elevadas expectativas y los limitados avances. La capacidad de adaptación es lenta comparada con lo que requiere la sociedad de información y globalización, lo cual impacta también a nivel de aprendizaje como revisaremos más adelante.

Por un lado, algunas de las elevadas expectativas y afirmaciones que generalmente se le atribuyen a las TIC son: representan instrumentos poderosos para promover el aprendizaje; aumentan el número de personas que tienen acceso a la información debido a que reducen

significativamente las barreras espaciales y temporales; y ponen a nuestra disposición una gran cantidad de recursos y posibilidades educativas donde nuestra imaginación, capacidad de innovación y creatividad parece no tener límites. Y por el otro, nos enfrentamos también a ese desfase entre las expectativas y la realidad. Por mucho tiempo, a las TIC se les han otorgado como principal limitante las deficiencias de infraestructura tecnológica y el difícil acceso. Sin embargo, también se ha comprobado que, a pesar de tener la infraestructura adecuada, el uso que se les da en general es limitado y poco innovador; por lo tanto, el potencial de transformación y mejora de las TIC se da en función del uso y su contexto.

En cuanto a los profesores que hacen uso de estas tecnologías, sus principales limitantes son el bajo dominio, deficiencias en su formación técnica y pedagógica, y las ideas y concepciones tradicionales acerca de la utilidad de las TIC. Estas diferencias permean el uso que le darán: si su visión es tradicional, el uso que le darán será reforzar estrategias de presentación y transmisión de contenidos; por el contrario, si su visión es activa y constructivista, promoverán actividades de exploración o indagación de los participantes y un trabajo autónomo y colaborativo (Cuban, 2003, citado en Coll, 2009, p. 116).

Al respecto, Coll (2009) afirma:

“Los resultados de los estudios indican que ni la incorporación ni el uso en sí de las TIC comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las TIC, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones TIC, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora, imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia” (p.116).

El diseño tecnológico está condicionado por la forma en la que los profesores y participantes organizan y despliegan su actividad; los resultados efectivos dependerán de cómo definen, reconstruyen y recrean esa tarea.

Lo expuesto anteriormente es para evidenciar el impacto de los medios tecnológicos al proceso de aprendizaje. Las primeras computadoras personales abren la posibilidad de aprender individualmente, cuando se expande el uso del internet, las empresas con más desarrollo tecnológico empiezan a apostar por el aprendizaje en línea, incorporando cursos a sus redes corporativas, para complementar su capacitación presencial o generar otra

alternativa. De esta forma es como se configura una modalidad de la educación a distancia denominada *e-learning*, que se caracteriza por ser un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de internet, la cual revisaremos a continuación.

### 2.1.2 *E-learning*

Ahora toca el turno de hacer un recuento de las etapas que han tenido lugar en la evolución del *e-learning*.

Karrer (2007) citado por Llorente (2012, p.80) presenta la evolución del *e-learning* en 3 etapas:

- *E-learning* 1.0. Se caracteriza por el desarrollo de cursos sincrónicos que se transmiten a los participantes a través de salas virtuales; todo el proceso es gestionado mediante una plataforma de formación virtual o *LMS (Learning Management System)*.
- *E-learning* 1.3. El docente desarrolla actividades con ayuda de los gestores de contenido (*CMS*).
- *E-learning* 2.0. Se utilizan instrumentos que facilitan la creación de contenidos y su distribución, para ello, los docentes se apoyan en herramientas de *software* social que generan nuevos modelos de interacción.

En la primera etapa, el modelo tradicional persiste con la diferencia del uso de medios tecnológicos para eliminar el factor de la distancia y facilitar las actividades administrativas. Posteriormente, se inicia el desarrollo de pequeños contenidos y actividades con ayuda de gestores de contenidos como *blogs*; sin embargo, la comunicación sigue siendo principalmente unidireccional al reducirse a la presentación de contenidos. Es hasta la tercera etapa cuando se utilizan herramientas colaborativas que favorecen la interacción y generación de conocimiento.

Por su parte Adkins (2007, citado en Llorente, 2012, p. 81) nos muestra otra clasificación:



- Primera ola: uso de *software* propietario con cuota de pago donde el producto dominante es el *LMS*. La importancia se centra en los administradores de la plataforma, el paradigma dominante del aprendizaje se basa en el cumplimiento de tareas. El objetivo es reducir costos, y el rol del instructor es ser experto en el material.
- Segunda ola: la plataforma utilizada es de código abierto (permitiendo libre modificación), también es gratuita y son pocas las restricciones; el producto que domina es el *CMS* y el paradigma son los grupos personalizados; los resultados clave son los cursos y el objetivo primordial es transmitir el conocimiento, por lo que el instructor conserva un rol integral.
- Tercera ola: Con la *web 2.0* el aprendizaje es abierto, totalmente libre y sin restricciones; el principal valor es la comunidad, la formación se centra en los participantes; el paradigma es la personalización; el objetivo es establecer redes sociales y el rol del instructor es participativo.

Es importante resaltar la relación entre el *software* que se utiliza con la interacción entre los participantes y el papel del profesor. El *LMS*, al ser una especie de “repositorio” de contenidos, intenta asemejar la educación tradicional: hay un experto que sube toda la información y los participantes la consumen. El *CMS* es un gestor de contenidos, lo que implica la construcción de conocimiento; el rol del participante es más participativo pues puede comentar, tener su propio *blog*, crear un portafolio de trabajo, etc. Posteriormente aparecen las redes sociales, que enfatizan el papel de la comunidad y el aprendizaje a través de los otros.

Con un enfoque centrado en los recursos de aprendizaje, Gros (2011) a quien también retoma Llorente (2012, p. 81) nos habla de tres generaciones:

- Primera generación: es la reproducción del modelo centrado en los textos, los cuales únicamente se adaptan a formatos *web* y se complementan con audio, video conferencia y otro *software*.
- Segunda generación: se enfatiza en el modelo centrado en el aula virtual conformado por plataformas y gestores. Se intenta replicar la dinámica de un salón

de clases físico con entornos virtuales. De esta etapa, resulta una gran cantidad de materiales en línea que se suman a los recursos disponibles en internet denominados objetos de aprendizaje. La mensajería y los foros de discusión dan inicio a la interacción entre participantes.

- Tercera generación: aquí el modelo central se basa en la colaboración y la posibilidad de que el participante pueda generar conocimiento de forma conjunta con la institución. Se supera la metáfora del aula. La tecnología permite acceder a los materiales a través de diferentes dispositivos y no sólo a través de una computadora. Desde esta perspectiva, se asume la importancia del aprendizaje como proceso social. Los contenidos en línea son más especializados y se combinan contenidos creados tanto por la institución como por los participantes. También se incorporan herramientas orientadas a la reflexión, como los portafolios en línea o los blogs, y se busca enriquecer la experiencia del aprendizaje mediante actividades más interactivas como juegos, simulaciones, etc. La actividad se orienta a comunidades de aprendizaje y está soportada en múltiples dispositivos, lo que enlaza perfectamente con el desarrollo de soluciones de aprendizaje móvil (*mLearning*).

Podemos darnos cuenta de que despegarse de la idea de replicar la dinámica del aula fue un proceso lento; esto responde a que la primera necesidad fue superar las limitantes de tiempo y espacio.

Seoane (2014) citado en García-Peñalvo y Seoane (2015, p.122) realiza una categorización dentro del contexto tecnológico:

- Primera generación. Es una época de fascinación tecnológica. Se buscan herramientas de comunicación más efectivas, por ello, el enfoque en la búsqueda de infraestructura tecnológica que lo permita. En la mayoría de los casos, se trata de la digitalización de los contenidos utilizados en contextos presenciales.
- Segunda generación. Su principal característica es la búsqueda de la calidad a través del desarrollo de modelos e indicadores para la formación virtual, con nuevos objetivos y concepciones de aprendizaje. También se señala una segunda generación avanzada donde el aprendizaje autodirigido pierde valor frente a

esquemas tutorizados que fomenten la interacción ente los participantes. Es necesario capacitar a los nuevos docentes que traen la dinámica *online* de viejas generaciones.

- Finalmente, estos autores conceptualizan una hipotética generación en la que existen soluciones tecnológicas inteligentes, que se adaptan a las circunstancias con flexibilidad metodológica y didáctica, que contribuyan a un aprendizaje significativo y acorde a los intereses reales del participante.

Downes (2012), citado por García-Peñalvo y Seoane (2015, pp.124-125), incluye una clasificación más actualizada de la evolución del *e-learning*. Él habla de una generación cero, donde se publica contenido en línea que incluye elementos multimedia; esta etapa parte de una idea clara de aprendizaje programado basado en secuencias de contenidos y actividades que se evalúan a partir de ciertas interacciones, como resolver un cuestionario. El autor afirma que es una idea que no ha cambiado e incluso ha sido el punto de partida para la evolución en el campo del *e-learning*.

- Primera generación. La red es el elemento central; la computadora se vuelve la herramienta educativa para acceder a los contenidos y para crear y almacenar contenido propio.
- Segunda generación. A principios de la década de los 90, empieza el uso de los juegos con fines educativos, lo que da lugar a espacios virtuales donde varias personas se pueden comunicar e interactuar.
- Tercera generación. Las plataformas de aprendizaje o LMS posibilitan que los contenidos sean más modulares, con materiales que pueden compartirse o reutilizarse (objetos de aprendizaje); se deja atrás el esquema del libro de texto. La gran aportación de esta tecnología fue que hizo posible reunir, en un mismo espacio virtual, contenidos y herramientas de comunicación e interacción, aunque desde su inicio su uso se enfocó en ser un repositorio de contenidos y no en la interacción. Por lo tanto, en esta etapa el *e-learning* es un tipo de educación a distancia que utiliza la *web* como plataforma de despliegue de contenidos.

- Cuarta generación. Generación que se caracteriza por la *web 2.0* que, aunque se describe como una plataforma tecnológica, el autor considera que es más propio entenderla como la interacción de red aplicada a los datos o viceversa. Su mayor fenómeno fue la aparición de las redes sociales en donde los contenidos podían interactuar. La *web 2.0* en *e-learning* se denomina *e-learning 2.0* y aporta la creación de redes que definen la comunicación masiva de las personas; ahora es posible crear y aportar contenido a la red. La clave es la interacción de las personas; la capacidad que éstas adquieren para publicar individualmente facilita a los participantes crear y aportar contenidos a la propia red. Tanto la interoperabilidad a través de las interfaces, como el concepto de plataformas independientes y universales, accesibles desde dispositivos móviles, llevan al surgimiento del *m-learning*.
- Quinta generación. En esta generación, se consolidan en el mercado los gestores de contenidos y las plataformas *e-learning*, por lo que su mayor característica es la comercialización de éstos. Además de que hay una mejora considerable en los sistemas de video conferencia, computación en la nube y contenidos abiertos.
- Sexta generación. Generación centrada en el modelo de Cursos *Online* Masivos y Abiertos (MOOC), que bajo el concepto de “abierto y gratuito” atraen a una gran audiencia. Pese a ello, el autor no lo considera tan novedoso como para significar una nueva generación, su aportación se acota a la unión de los cuatro principios rectores de los sistemas distribuidos efectivos: autonomía, diversidad, apertura e interactividad. Con la idea de una tecnología distribuida, las actividades ya no pueden estar centralizadas, lo que cambia la forma de enseñar en la red al ir más allá de una secuencia de contenidos.

Conole (2013, 2014), citado por García-Peñalvo y Seoane (2015, pp.125-128), propone una línea del tiempo que resume los desarrollos tecnológicos clave que han aparecido en los últimos 30 años:

- Años 80. Recursos multimedia. Empieza el auge de las herramientas de autor para crear recursos educativos multimedia, con las posibilidades del hipertexto.

- 1993. *La Web*. La aparición de los primeros navegadores significó una transformación de la tecnología educativa.
- 1994. *Objetos de aprendizaje*. Surge el concepto de objeto de aprendizaje con la idea de crear un mercado digital educativo; aunque la idea fracasa, ésta se convierte en el precursor de los recursos educativos abiertos.
- 1995. *LMS*. Aparecen los *LMS*, un entorno seguro en el que se puede experimentar con la publicación, contenidos digitales y con el uso de herramientas para generar interacción. Su importancia radica en la toma de conciencia de que las tecnologías no son lejanas, sino que deben formar parte central de la oferta a los participantes.
- 1998. *Dispositivos móviles*. Los dispositivos móviles surgen con la promesa de facilitar el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento. La maduración de esta idea llega tiempo después.
- 1999. *Diseño del aprendizaje*. El diseño del aprendizaje inicia con el propósito de apoyar e informar de un proceso de diseño pedagógicamente eficaz, que haga un uso adecuado de las tecnologías. Sus características sobresalientes son tres: orientación, visualización e intercambio.
- 2000. *Gamificación y aprendizaje basado en juegos*. La llegada de los videojuegos significó un cambio en la percepción e interacción a través de una realidad alterna; con ellos, surgieron conceptos como Videojuegos educativos, Juegos Serios y Aprendizaje Basado en Juegos. Una tendencia emergente fue la aplicación de la mecánica de los juegos a otros entornos, lo que permitió aprovechar la atracción que genera un videojuego para facilitar el aprendizaje.
- 2001. *Recursos educativos abiertos*. Aparecen los recursos educativos abiertos, es decir, materiales digitales que se ponen a disposición de todos: profesores, participantes y personas que quieran aprender de forma autodidacta. Una de sus características principales es que se pueden reutilizar en diversas situaciones de aprendizaje.

- 2004. Medios sociales. Otro evento importante surge con los medios sociales, pues la comunicación pasa de ser unidireccional y estática a un medio interactivo donde la participación de todos es fundamental. Foros, *chats*, *wikis*, *blogs*, juegos en línea, redes sociales, todo da lugar al *e-learning 2.0* que configura el aprendizaje social.
- 2005. Mundos virtuales. Se definen como espacios en donde varias personas, representadas cada una por un avatar, pueden interactuar al mismo tiempo. En su momento, provocaron interés por el potencial de facilitar el aprendizaje basado en roles a través de simulaciones en escenarios realistas. A pesar de esto, no han sido muy utilizados, se piensa que por su dificultad de uso o aplicación para cumplir objetivos que podrían cumplirse de otra forma más sencilla y efectiva.
- 2007. *eBooks*, *tablets* y *smartphones*. En 2007, llega una segunda generación de dispositivos móviles con los *smartphones*, *tablets* y lectores de *eBooks*. En esta etapa se da un verdadero paso a la entrada del *mobile learning*.
- 2008. MOOC. Aparece el MOOC (*Massive Open Online Course*) o Curso Online Masivo Abierto. Distintos autores han hecho diversas clasificaciones de estos, por ejemplo: cMOOC que son los basados en una pedagogía conectivista y aprendizaje colaborativo; o los xMOOC, apoyados en contenidos digitales y con énfasis en el aprendizaje individualizado. La controversia con este tipo de materiales es que, aunque proporcionan a cada participante la oportunidad de personalizar su entorno de aprendizaje, el número de usuarios que finalizan los cursos es bajo, lo que indica que a pesar de que despiertan la curiosidad de las personas, éstas no tienen un verdadero interés en terminarlo. Por esta razón, han surgido otras propuestas que intentan crear comunidades de aprendizaje, introducir características adaptativas y concebir estrategias que permitan disminuir el abandono.
- 2010. Analíticas de aprendizaje. Las analíticas de aprendizaje son la recopilación, medición, análisis y presentación de datos sobre los participantes y su contexto. El objetivo es comprender y mejorar el aprendizaje, así como el entorno en el que se produce. Muchas herramientas educativas implementan esa función para analizar procesos de aprendizaje y apoyar la toma de decisiones.

El desarrollo del *e-learning* cambia según el contexto. Actualmente, el ámbito de formación laboral se encuentra en las primeras etapas; aún hay mucha resistencia a dejar los modelos tradicionales, otros se encuentran en plena transición y pocos son los que aprovechan las ventajas de las tecnologías.

Es común que se desconozca el tratamiento didáctico que debe darse a un contenido con fines formativos. Generalmente, como en los inicios de la modalidad, se digitalizan los materiales utilizados en sistemas presenciales, se dispone de una pobre infraestructura, un escaso soporte técnico y redes lentas que alargan los tiempos de descarga de los elementos multimedia; esto da lugar a la frustración del participante. Por otro lado, está el bombardeo de redes sociales, aplicaciones, MOOCs y demás tecnologías extranjeras surgidas en contextos distintos, basados en otros paradigmas de aprendizaje, que dan como resultado un desfase entre implementar lo que está de moda, sin tomar en cuenta las necesidades de formación, una metodología adecuada o una buena infraestructura que beneficien el aprendizaje.

También es importante destacar el peso que tiene el aspecto administrativo. En una dinámica corporativa basada en la entrega de reportes, la efectividad del aprendizaje se mide por el número de aprobación de los participantes, sin tomar en cuenta si los instrumentos de evaluación están bien elaborados, si las estrategias de formación son las adecuadas, si los contenidos son significativos y si los objetivos corresponden a necesidades reales.

El recuento de las generaciones de *e-learning* nos permite prepararnos ante un panorama a futuro para la formación empresarial.

Como podemos darnos cuenta, a lo largo de estos años, el concepto de *e-learning* ha evolucionado tanto como la tecnología y los procesos de aprendizaje en los que incide, por lo tanto, la definición más estricta de *e-learning* como aprendizaje basado en la tecnología quedó atrás. El grupo GRIAL (Grupo de Investigación en Interacción y *e-Learning*) que tienen experiencia de más de 10 años de investigación y práctica del *e-learning* lo define bajo el contexto de esta última generación como:

“Proceso formativo, de naturaleza intencional o no intencional, orientado a la adquisición de una serie de competencias y destrezas en un contexto social, que se desarrolla en un ecosistema tecnológico en el que interactúan diferentes perfiles de usuarios que comparten contenidos, actividades y experiencias y que, en situaciones de aprendizaje formal, debe ser

tutelado por actores docentes cuya actividad contribuya a garantizar la calidad de todos los factores involucrados” (García-Peñalvo y Seoane, 2015, p. 132).

## 2.2 El diseño de la instrucción para *e-learning*

Al hablar de *e-learning*, no se puede dejar de lado el proceso de diseño de la instrucción. Según Reigeluth (1999), el Diseño Instruccional (DI) es una disciplina aplicada cuyo objetivo es desarrollar teorías de las que puedan derivarse modelos de enseñanza idóneos. Como una disciplina aplicada, el DI toma los resultados y las condiciones de enseñanza como algo dado y recomienda o prescribe los métodos de tal manera que su tarea es determinar qué método es el mejor para las metas establecidas y en las circunstancias determinadas.

El DI vincula la teoría del aprendizaje con la práctica educativa y elabora todo un conjunto de métodos que forman un modelo de enseñanza concreto. Entendamos el modelo de enseñanza como un conjunto de métodos destinados a conseguir el aprendizaje de los participantes (Acaso, 1998).

Para Hernández (2009), el diseño instruccional es una disciplina que se centra en la comprensión y mejora del proceso enseñanza y aprendizaje, apoyada en las teorías didácticas y las teorías del aprendizaje con el fin de asegurar que se alcanzarán los objetivos planteados al definir los métodos y crear las condiciones adecuadas para que la persona aprenda.

Actualmente, para varios teóricos, el concepto “instruccional” ha ido evolucionando y se ha alejado de la instrucción programada que se relacionaba más con la psicología conductista que con la formación de personas. Es fundamental comprender el gran desafío que representa ayudar a otro a aprender, donde el Diseñador Instruccional se vuelve más bien un Diseñador de ambientes de aprendizaje, lo cual “conlleva la atención y articulación de una serie de recursos, que van mucho más allá de la estructuración de contenidos y formulación de actividades de aprendizaje, y que requieren procesos de gestión de recursos humanos y tecnológicos” (Chiappe. Laverde, 2008, p. 233).

Haciendo una breve recapitulación de las actividades que realiza el pedagogo que diseña ambientes de aprendizaje, éste debe comprender a fondo necesidad de formación, conocer el contexto y las características de los participantes, estudiar y analizar el contenido para



indica con precisión la estructura y selección de información que se revisará, seleccionará las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la forma en que motivará y retroalimentará, las formas de comunicación que utilizará para que el mensaje sea comprensible, los recursos tecnológicos que utilizará, la forma en que los participantes interactuarán con la plataforma o herramienta, así como con el asesor y compañeros.

Por lo tanto, además de tener una sólida fundamentación de teorías de enseñanza y aprendizaje, debe conocer y comprender el funcionamiento y ejecución de las tecnologías de información y comunicación a su disposición, así como la forma en que se integran en un proceso educativo. De la misma forma, contar con las habilidades comunicativas necesarias para relacionarse efectivamente con todos los profesionales involucrados en el desarrollo e implementación de un proyecto formativo en línea, como: expertos en contenido, ingenieros programadores, diseñadores gráficos, administradores de proyecto, etc. Lo que significa que no solo debe conocer los aspectos referentes a su ámbito, sino también otras cuestiones administrativas, tecnológicas y operativas, para desarrollar una propuesta integral que logre los objetivos de aprendizaje. Además de la capacidad de adaptación a cada proyecto, debido a que existen variaciones en cuanto al alcance, público meta, contexto, recursos, necesidades, entre otros aspectos.

Retomando las actividades en las que se involucra el Diseñador Instruccional, a pesar de que existen diversos modelos, todos contienen fases comunes y que básicamente corresponden a las etapas de implementación de cualquier proyecto. Según Yukavetsky (2003) estas fases se resumen en: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implantación e Implementación y Evaluación.

En la fase de análisis, se define el problema y se determinan las posibles soluciones; en el diseño, se planifica la estrategia y se produce la instrucción; en el desarrollo, se elabora la instrucción y se seleccionan los materiales y recursos a utilizar; en la implantación o implementación, se difunde la instrucción en los escenarios especificados; y en la evaluación, se comprueba qué tan efectiva fue la instrucción.

El diseño instruccional de un curso en la modalidad en línea se compone de elementos didácticos como: Objetivos, Contenido, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, y Evaluación. A continuación, nos centraremos en las estrategias que son el punto fundamental de esta tesina.

### 2.2.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

La investigación cognitiva ha demostrado que en el proceso de aprendizaje no sólo se adquieren contenidos sino también métodos para aprender. Piaget afirmó que el participante, además de obtener conocimiento, descubre cómo aprender; es decir, si se estudia una materia memorizándola, aprenderá sobre dicho material, pero también aprenderá a memorizar. Si los participantes utilizan procedimientos de aprendizaje elementales, únicamente estimulan el desarrollo de procesos de pensamiento inferiores; para evitarlo, debemos ver a las estrategias de aprendizaje como un medio para promover el intelecto (Díaz y Hernández, 2010).

Gagné define a las estrategias de aprendizaje de la siguiente forma:

“Son las destrezas de manejo de sí mismo que el aprendiz adquiere, presumiblemente durante un periodo de varios años, para gobernar su propio proceso de atender, aprender y pensar. A través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias, el participante llega a ser aprendiz y pensador independiente” (Quesada, 2011, p.16).

Gagné ve a las estrategias como un proceso donde el participante toma decisiones al elegir los conocimientos que requiere para cumplir con un objetivo o solucionar un problema. De esta forma, el aprendizaje estratégico se centra en la autorregulación.

De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), la corriente cognitiva ha impulsado la investigación del aprendizaje del discurso escrito, y esto, ha derivado en el diseño de procedimientos que modifiquen el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, y que mejoren la comprensión y el recuerdo.

Sobre esto, se identifican dos líneas de investigación:

1. Aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos al contenido o estructura del material de aprendizaje.
2. Aproximación inducida que entrena al participante en el manejo directo, y por sí mismo, de procedimientos que le permitan aprender con éxito de manera autónoma.

En el caso de la aproximación impuesta, la ayuda que se proporciona pretende, intencionalmente, alcanzar un procesamiento más profundo de la información nueva; debe

ser planeada por el diseñador instruccional, de forma que constituyen estrategias de enseñanza.

Se podría definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el diseñador de la instrucción para promover el aprendizaje significativo.

Por su parte, la aproximación inducida, comprende una serie de ayudas internas del participante; éste decide cuándo y por qué aplicarlas y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y utiliza para aprender, recordar y usar la información.

De forma general, se utiliza el término estrategia al considerar que ya sea quien la necesite, diseñador o participante, puede emplearla como un procedimiento flexible y adaptativo a distintas circunstancias de enseñanza.

Es importante señalar que las estrategias tienen como base una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre, por lo que es necesario utilizarlas permanentemente y de forma adecuada tomando en cuenta las competencias específicas que se pretende desarrollar (Pimienta, 2012).

## CAPÍTULO 3. MÉTODO DE CASOS

Como lo señala Pérez-Escoda (2014), al realizar una revisión de bibliografía sobre el método de casos, es evidente el uso de términos similares para denominar conceptos distintos, lo que puede provocar confusión al momento de definirlo.

Los casos pueden tener diferentes usos, Stake (1998) definía al estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11), refiriéndose al estudio de casos como una metodología de investigación cualitativa. Por otro lado, un caso también es una herramienta didáctica que se utiliza para enseñar algo, uso que recibe la denominación de *método de casos* (Pérez-Escoda, 2014; Wassermann, 2006) o *análisis de casos* (Díaz, 2006). Para efectos de este trabajo, en adelante le nombraremos *método de casos*, al ser el término más utilizado en la bibliografía revisada.

Una formación integral del ser humano, además de la adquisición de conocimientos y habilidades, debe incluir actitudes y valores que generen un compromiso con la sociedad, cuestionar críticamente la forma de hacer las cosas, problematizar y generar alternativas de solución, ser creativo y estar en constante búsqueda de mejorar. Este tipo de formación no debería acabarse en la educación formal sino trascender a todas las etapas de la vida, en congruencia con un desarrollo total y que le permita contribuir a la evolución y mejoramiento de la sociedad.

Para ello, se requiere el uso de estrategias complejas como el método de casos que retoma situaciones reales del ambiente en el que está inserto el trabajador, involucrándolo y provocándolo a reflexionar, analizar y tomar decisiones. A lo largo del presente capítulo, se conceptualizará el método de casos y se retomará su origen y fundamento, así como sus características y elementos que permitan tener un panorama general de su metodología y aplicación.

### 3.1 La enseñanza situada como fundamento del método de casos

Torp y Sage (1999) aseguran que si se pide a varias personas que describan las situaciones en las que aprendieron algo realmente importante y que además recuerden claramente, por lo general no se acuerdan de alguna situación educativa formal, sino situaciones de la vida

donde tuvieron que enfrentar problemas reales, complejos y significativos. El aprendizaje obtenido está muy lejos de los llamados “problemas” que más bien son simples ejercicios mecánicos cuya respuesta correcta es única y está predeterminada. ¿Cómo lograr entonces generar entornos que den lugar a experiencias de aprendizaje donde las personas realmente enfrenten problemas importantes?

La respuesta a esta pregunta se encuentra en la propuesta pedagógica enseñanza situada o cognición situada, la cual, siguiendo con el enfoque socioconstructivista, se diseña y estructura para promover aprendizaje situado, es decir, experiencial y auténtico para los participantes donde desarrollen habilidades o competencias muy similares a las que se encontrarían en situaciones de la vida cotidiana (Brown, Collins y Duguid,1989).

Las estrategias de aprendizaje que se incluyen en esta propuesta son: el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en el análisis de casos (ABAC), y el aprendizaje mediante proyectos (AMP) (Díaz, 2003).

Estas estrategias pueden implementarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier contenido que se desee. Se caracterizan por el planteamiento de situaciones que se aproximan a la realidad. Dichas situaciones tienen características culturales que las hacen relevantes para el participante y promueven el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, además de construcción de conocimiento individual, permiten la construcción en conjunto, donde el papel del tutor o asesor es de guía y supervisión del proceso (Díaz y Hernández, 2010). El uso de estas estrategias permite que se desarrollen y practiquen una amplia variedad de habilidades cognitivas, expositivas, comunicativas, argumentativas y de pensamiento crítico, a la vez que permite el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se requieran en un plan de formación para el trabajo.

Un participante puede mejorar su capacidad de razonamiento si la instrucción tiene prácticas educativas auténticas; esto quiere decir que incluya relevancia cultural, donde los ejemplos, ilustraciones, discusiones y demostraciones sean relevantes en la cultura en que está inserto. Así también, si la instrucción involucra actividad social como una participación guiada en un contexto colaborativo donde se solucionen problemas a través de la discusión, debates y descubrimiento guiado (Derry, Levin y Schauble,1995).

Como se dijo anteriormente, el diseñador instruccional debe realizar un proceso sistemático; sin embargo, desde el punto de vista de la enseñanza situada, donde lo que

se obtiene es producto de las interacciones, éste únicamente guía la acción, sin controlar ni mucho menos restringir. El diseñador instruccional debe observar y reflexionar desde el interior de la comunidad de los participantes. Se vuelve entonces participativo y permite rediseñar constantemente la práctica, con enfoque en los participantes y con ayuda de ellos.

Por ello, también la importancia de una adecuada detección de necesidades, de conocer al público meta y nunca perder de vista que el objetivo de la educación laboral es que el participante aprenda. Es necesario tener claro el sentido y propósito de los conocimientos y comprender la forma en que se relacionan entre ellos, la manera de aprender y pensar, y, principalmente, la orientación que se le quiere dar a su transformación educativa.

### 3.2 Origen del método de casos

De acuerdo con Hernández y García (2010), el método de casos fue utilizado por primera vez en 1870 por Christopher C. Langdell, profesor de la Universidad de Leyes de Harvard, quien lo introdujo como alternativa al método tradicional que consistía en una clase magistral y un examen oral. Para él, lo importante era que sus participantes estudiaran situaciones reales y obtuvieran conclusiones propias.

Según Garvin (2003), Langdell consideraba el derecho como una ciencia, y a sus participantes, como científicos. Las decisiones que se tomaban en los tribunales eran vistas como muestras que debían ser examinadas para extraer una serie de principios básicos, comunes en múltiples situaciones. De esta forma, se dispuso a reunir casos y, para asegurarse de que éstos eran aprovechados por sus participantes y guiarlos, utilizó el método socrático conocido como mayéutica donde les planteaba cuestiones sobre los hechos, los puntos de conflicto, el razonamiento jurídico, las teorías en que se fundamentaban y la comparación con otros casos.

Hasta 1914 fue cuando la enseñanza con casos se formalizó como método didáctico dentro del programa formal de Derecho y se le denominó *Case System*. En 1935, el método adquiere su estructura definitiva y se extiende a otros campos donde se perfecciona (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM], 2014).

De acuerdo con Garvin (2003), a partir de 1920, la escuela de negocios de Harvard adoptó el método al crear el primer libro de casos, a cargo de Wallace P. Donham, método que será pertinente describir pues sus características no distan del utilizado actualmente.

Los casos tenían un promedio de 10 a 20 páginas de texto, a las cuales generalmente se les agregaba de 5 a 10 páginas de estadísticas.

Los mejores casos describían situaciones reales, la idea era llevar un pedazo de realidad al salón de clases. En la mayoría, el participante asumía el rol de protagonista y aportaba críticas fundamentadas, además de tomar decisiones. La información presentada frecuentemente era incompleta, como en una situación real, lo que permitía más de una posible solución.

Donham asignaba un caso por clase y posteriormente guiaba la discusión a través de preguntas que se han vuelto más específicas a lo largo del tiempo. En ese entonces, se centraban más en la acción, por lo que era común que la primera pregunta se refiriera a lo que harían en lugar del protagonista.

Por la cantidad de tiempo que implica, la mayoría de los casos se llevaban al menos dos días para leer y discutir; posteriormente, los participantes se reunían en pequeños grupos de trabajo para compartir resultados.

Los docentes se debían preparar tanto como los participantes; ellos debían leer y analizar los casos y elaborar las preguntas críticas para dirigir la discusión. Para ello, los docentes novatos se organizaban en grupos de trabajo, los cuales eran dirigidos por un instructor con mayor experiencia en la enseñanza del tema y uso de los mismos casos. Incluso, manejaban esquemas donde organizaban los comentarios comunes que surgían en el salón de clases.

Durante la sesión de preguntas, generalmente los participantes iniciaban tomando una postura o dando una recomendación. Como el 50 % de la calificación se basaba en la participación en clase, los alumnos debían llegar preparados. El periodo de participación tenía una duración de 5 a 10 minutos con interrupciones ocasionales por parte del instructor; una vez que el participante terminaba de responder, se lanzaba el mismo cuestionamiento al grupo para continuar con el debate.

A lo largo de la clase, el objetivo era fomentar el diálogo entre los integrantes, en el cuál, más que perspectivas del tema, se debatía entre las posturas que causaban conflicto. Era necesaria la tensión para fomentar la interacción.

Para Donham, enseñar con el método de casos en la escuela de negocios tenía funciones distintas. Por un lado, ayudaba a los participantes a predecir situaciones en un mercado cambiante y real, al identificar los elementos similares o distintos que les permitieran generar diagnósticos oportunos. Por otro, las discusiones llevadas a cabo en el salón de clase desarrollaban habilidades de persuasión en los participantes e incentivaban su capacidad de contar historias convincentes y fundamentadas, al recibir constante retroalimentación sobre la calidad de sus aportaciones.

Y finalmente, la función más importante era que este método fomentaba distintas formas de pensar y actuar. Cuando los participantes se enfrentaban a escenarios donde los protagonistas desafiaban situaciones críticas, debían decidir, tomar riesgos y dar soluciones con información limitada.

Posteriormente, el método fue utilizado por la escuela de medicina en Harvard en 1985 donde los casos describían las historias de los pacientes. Con el paso del tiempo, su uso se extendió a las escuelas de ciencias políticas y ciencias sociales, al igual que en la capacitación de recursos humanos en las empresas y organizaciones (ITESM, 2014) y, actualmente, a múltiples contextos y estudios, demostrando su eficacia al poner al participante como protagonista en la resolución de casos.

### 3.3 Conceptualización y lineamientos del método de casos como estrategia didáctica

El análisis o método de casos es una estrategia de enseñanza basada en preguntas que fomenta el trabajo colaborativo y permite el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo. Dicha estrategia está centrada en la persona, la cual construye su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real.

Según Naumes y Naumes (2006) es un proceso pedagógico activo donde el participante aprende a realizar, por sí mismo, análisis y actividades, en lugar de que le digan qué hacer y cómo.



Con esta forma de trabajo, el participante tiene la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos con su aplicación práctica, lo que proporciona mejores resultados y más duraderos.

La característica principal de esta estrategia es que emplea herramientas educativas llamadas casos. Con la presentación de estos, el participante debe formular una respuesta de solución fundamentada en principios teóricos o prácticos derivados del contexto que se describió. Posteriormente, debe discutir e intercambiar sus resultados con un grupo pequeño de trabajo para después hacerlo en un grupo de mayor tamaño donde las aportaciones van en un nivel progresivo de profundidad y argumentación, y a su vez, de mayor motivación para conocer más sobre el caso y el tema. De esta forma, la estrategia permite que los participantes desarrollen distintas habilidades como el análisis, toma de decisiones, observación, lectura, diagnóstico y participación e interacción en entornos grupales y colaborativos.

Existen coincidencias entre el método de casos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), estrategias que es necesario diferenciar para que se utilice la que mejor se adapte a las necesidades de capacitación y se aprovechen sus beneficios.

El ABP consiste en presentar una situación problemática a partir de la cual el estudiante debe investigar, realizar hipótesis, experimentar y generar conclusiones (Arends, 2004); la diferencia reside en que, en el método de casos, el participante no sólo examina y analiza el escenario, sino que además se involucra en él.

En el método de casos, además de las habilidades cognitivas, es elemental desarrollar las afectivas. Discutir un caso grupalmente permite que se mezcle el aprendizaje afectivo con el cognitivo, al mismo tiempo que desarrolla habilidades de colaboración y fomenta la responsabilidad del alumno al aprender (Boehrer y Linsky, 1990).

También, el método de casos crea un ambiente de un laboratorio, donde con poco riesgo el participante puede experimentar una situación similar a la que podría enfrentar en la realidad. En los centros de trabajo puede utilizarse para mejorar los procesos cuando la tarea es razonar, estructurar un problema y buscar soluciones.

De igual forma, permite confrontar y debatir ideas; los participantes y tutores intercambian papeles, el estudiante aprende practicando y enseñando a otros. Su aplicación responde a

la necesidad de formar personas capaces de tomar decisiones con criterios propios, que aprendan a pensar por sí mismas y a defender sus ideas.

Tomando como base las ventajas señaladas por López, Sánchez y Nicastro (2003) acerca del uso de casos para la enseñanza, en un centro de trabajo éstas podrían ser:

- Dar a conocer situaciones reales que el personal ha enfrentado o puede enfrentar.
- Promover un aprendizaje autónomo, crítico y creativo.
- Desarrollar capacidades para analizar situaciones y tomar decisiones individuales y en grupo.
- Identificar la esencia de un problema y analizarlo de forma objetiva.
- Buscar alternativas teniendo en cuenta todos los elementos.
- Descubrir y asimilar la complejidad de la realidad y la necesidad de contar con puntos de vista distintos.
- Tomar decisiones en grupo.
- Comprender la aplicación práctica de los conocimientos teóricos.

Barnes, Christensen y Hansen (1994) afirman que es necesario respetar ciertos lineamientos instruccionales de preparación, conducción y seguimiento para que esta estrategia alcance su objetivo. A continuación, se detallarán estos criterios.

### 3.3.1 Selección o construcción del caso

Como se mencionó antes, el elemento principal de esta estrategia es el caso, que es una narrativa o historia que plantea una situación problemática con el fin de que el participante la analice y encuentre una solución. Esta historia puede ser tomada de una situación real o simulada. Lo principal es que cuente con una serie de atributos que demuestren su complejidad y múltiples dimensiones (Wassermann, 2006).

Para Naumes y Naumes (2006), el caso debe ser una descripción realista de acontecimientos que ocurrieron en el pasado. Las historias ficticias pueden lograr algunos objetivos y ser aceptables para la enseñanza de ciertos contenidos, sin embargo, sólo un caso basado en una investigación real tendrá el rigor intelectual necesario. El caso debe estar diseñado para lograr objetivos pedagógicos y, por lo tanto, es necesario proporcionar suficiente material referente a la situación y al ambiente que lo rodea. Shulman (1992, citado

en Flores y Veleros, 2010) afirma que “un caso es una especie singular de narrativa, una historia con algún punto por resolver. [...] Una historia se convierte en un caso cuando [...] se conecta con principios, políticas y valores más generales” (p.5).

Es importante verificar que el caso tenga un vínculo directo con el currículo, plan de enseñanza o capacitación; es decir, que se relacione con al menos un tema central del programa y reúna los conceptos o ideas fundamentales (Díaz, 2006). Cuando el caso se formula a partir de los problemas o aspectos significativos de un contenido, se garantiza un estudio a profundidad.

La información que se presente debe ser suficiente y no ser engañosa, o estar sesgada, y explorar los casos desde sus diferentes ángulos, puntos de vista y opciones de solución. Recordemos que el objetivo es que los participantes tomen decisiones en circunstancias de incertidumbre y defiendan sus posturas frente a otros, por lo que cada caso debe demandar un pensamiento de alto nivel, creatividad y capacidad para resolver problemas.

Cuando el caso se presenta usando narrativa, debe estar escrito a partir de la experiencia realista, en la vida cotidiana se experimenta la complejidad, ambigüedad e incertidumbre, mismas condiciones a las que se tendrán que enfrentar los personajes del caso. Éstos deberán generar la empatía necesaria para que el estudiante se ponga en su lugar, de forma inexperta al inicio y progrese conforme avance el curso. De forma general, las personas, los hechos y los lugares que se describan tendrán que atrapar la atención, de tal forma que el participante pueda imaginarlos, identificarse con ellos y sentir un genuino interés por la situación relatada (Wassermann, 2006).

Dado que el propósito es que el participante se apropie y viva el caso, éste debe apelar a las emociones. De esta forma, el participante podrá generar juicios emotivos que lo comprometan y le permitan lograr una visión más humana, a la vez que adquiere conocimiento.

De acuerdo con Wassermann (2006), los casos pueden elegirse o escribirse. La selección de un caso implica asegurarse que cumple con los criterios mencionados, cuando no se encuentren casos disponibles que sean de utilidad, será necesario escribirlo, cuestión que se estudia en este trabajo.

Una vez que se cuenta con el caso, la primera fase de aplicación es la presentación a los participantes. Gairín y Mendelson (2007) aseguran que, al desarrollar el método de caso en

una clase virtual, esta fase inicial no cambia, el participante puede recibir el caso en el mismo formato que en una clase presencial, incluso destaca que si le damos la posibilidad de imprimirla en papel facilita una lectura más cómoda y profunda. Por otro lado, Morales y Domene (2006) sugieren presentarlo a través de texto, imágenes, sonido, video u otro sistema multimedia.

### 3.3.2 Generación de preguntas críticas y análisis del caso

Una vez expuesto el caso, es necesario un análisis inteligente y profundo; para eso, un elemento fundamental son las preguntas críticas. Redactar buenas preguntas es tan importante como la redacción del caso mismo.

Wassermann (2006) afirma que las preguntas críticas obligan a los participantes a examinar las ideas importantes; cuestionar los conceptos, las suposiciones, las implicaciones, las consecuencias, los puntos de vista y las perspectivas. Por la forma en que se redactan, no son las típicas preguntas al final de una lectura que nos obligan a recordar información precisa sobre los hechos presentados y dar respuestas específicas, sino que requieren una interpretación inteligente y profunda sobre el problema.

Es de vital importancia comprender que las funciones de las preguntas son delimitar asuntos, expresar el problema y promover respuestas que generen nuevas preguntas y no limiten el diálogo. No se busca que los participantes conozcan pedazos de la información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos al examinar los conceptos. El objetivo primordial es promover la comprensión. Más allá de requerir que recuerden fechas nombres o datos específicos, es necesario que apliquen lo que aprendieron cuando analizan datos y proponen soluciones.

Boehrer y Wilkerson (1992), señalan que, al planificar la discusión del caso, es importante enfocar las preguntas al objetivo de enseñanza que se busca. Hay preguntas abiertas, útiles para fomentar la discusión, por ejemplo, ¿por qué consideras que está ocurriendo?, ¿qué harías en su lugar?; las cerradas son útiles para aclarar hechos referentes al caso, ejemplo, ¿Qué sabes sobre el entorno del personaje? Si se requiere pedir detalles esenciales del caso, una opción es preguntar: ¿cuáles son los hechos?; para explorar razonamientos equivocados es útil la cuestión: ¿todos están de acuerdo?; si es necesario fomentar la curiosidad, se puede preguntar: ¿cómo explican la reacción del personaje?

Como observamos, uno de los retos más importantes es hacer las preguntas correctas en el momento adecuado, y llegar al punto en donde los participantes a que dirigen la discusión a partir de sus propias respuestas.

Para la aplicación en un entorno virtual, se sugiere utilizar foros de discusión para un debate más detallado y profundo, y el *chat* para compartir ideas rápidamente y de forma simultánea. Además de que los participantes tengan la posibilidad de adjuntar archivos o enlaces para compartir recursos (Gairín y Mendelson, 2007; Morales y Domene, 2006).

### 3.3.3 Trabajo en equipos pequeños

Una vez que los participantes tienen sus respuestas a las preguntas críticas, es necesario que las discutan en pequeños grupos. Esta etapa promueve la tolerancia hacia las ideas de los demás, debe existir disposición a escuchar otros puntos de vista y expresar los propios (Díaz, 2006).

Es en estas sesiones grupales donde los participantes analizarán las preguntas por primera vez y pondrán a prueba sus ideas en un ambiente fuera de riesgo. Esta etapa los preparará para una sesión futura que les exigirá más. El trabajo en pequeños grupos puede realizarse con o sin la presencia del asesor o tutor; una u otra opción nos proporciona ventajas que debemos considerar. Cuando el tutor está presente tiene la oportunidad de observar la conducta de los integrantes y registrar en qué medida discuten inteligentemente las preguntas: quiénes toman la iniciativa, quiénes se abstienen, los que no participan por timidez o mala actitud, quiénes se salen del tema y divagan, entre otros aspectos. Cuando no está presente el tutor, los participantes se desenvuelven con soltura y la dinámica hace que se responsabilicen totalmente de la tarea encomendada (Wassermann, 2006).

Sabemos que generalmente las personas son reticentes a nuevos métodos; están tan acostumbrados a la enseñanza tradicional que seguramente, en un primer momento, será difícil que desarrollen la habilidad de trabajar de forma autónoma como equipo. Para eso será necesario enfocar adecuadamente el trabajo antes de iniciar, a través de una explicación previa de conceptos básicos acerca de la argumentación, análisis, la fundamentación de las decisiones, cómo entablar diálogos y defender posturas, entre otras; de manera que orientemos a los participantes en el proceso de aprendizaje que desarrollarán. También es conveniente realizar evaluaciones y autoevaluaciones

sistemáticas que les permita analizar el proceso continuamente, valorar su compromiso y aportaciones para establecer puntos de mejora. Finalmente, es importante explicar la razón de utilizar esa metodología y sus beneficios, así como lo que se espera de ellos (Díaz, 2006). Si se toman en cuenta estos elementos, generaremos una base metacognitiva que nos permitirá implementar el trabajo con mayor facilidad y efectividad.

Mientras que en la clase presencial la ejecución de esta fase puede tomar una hora aproximadamente, cuando se utiliza un entorno virtual como un foro, una discusión puede tardar días y la recomendación es dedicar una semana (Gairín y Mendelson, 2007).

### 3.3.4 Discusión e interrogación sobre el caso

Si bien, contar con un caso bien construido y de calidad es importante para este método, el interrogatorio puede determinar el éxito o fracaso de su efectividad, si es llevado de forma eficaz, permitirá que los participantes desarrollen sus hábitos mentales e incrementen su capacidad de reconocer las complejidades y razonar a partir de datos (Barnes, Christensen y Hansen, 1994).

Al inicio de la discusión, es necesario crear el contexto o encuadre: dar las características de la actividad que se realizará; dejar claros los puntos a abordar, así como su sentido e importancia. La secuencia de una discusión que debe ser interactiva y en espiral: 1. Observación, 2. Análisis, 3. Prescripción y 4. Evaluación. Por lo general, se inicia con un diagnóstico o definición del problema para elaborar opciones de elección y para el cierre, el objetivo es que sea difícil agotar el caso por completo; sin embargo, es necesario concluir, ya sea con la síntesis y puesta en común de lo dicho y buscar un consenso, o bien, exponer las diferentes alternativas a las que se llegaron con pros y contras, acuerdos y desacuerdos, y finalizar con énfasis en que ninguna visión es definitiva. Lo importante es hacer un balance de los principales argumentos vertidos en torno a las ideas centrales del caso y realizar una reflexión para enlazarlo con los contenidos del curso. Posteriormente, analizar el proceso del grupo y los equipos de trabajo, y abrir nuevas preguntas, temas y actividades que permitan expandir el caso, ayudarán a evidenciar las múltiples dimensiones que la experiencia abarcó y comprender que el aprendizaje logrado conforma la base de otro nuevo (Díaz, 2006).

Es evidente que el papel del tutor es fundamental en esta fase, él será el responsable de que se realice un análisis profundo del conocimiento y también de él depende el nivel de comprensión que obtengan los miembros del grupo. Es importante evitar caer en el método tradicional de exposición, donde el docente habla la mayor parte del tiempo y sus participantes tienen pocas oportunidades de opinar, con respuestas de unas cuantas palabras.

Durante la discusión, sabrá diferenciar la calidad de las respuestas para asegurarse de que está bien argumentada y se exige un alto nivel de razonamiento. Debe tener la destreza para responder y formular preguntas; hacer que la intensidad de la discusión nunca decaiga y se centre en los temas importantes; evitar que se dispersen o que sean unos cuantos los que la dominen; destacar los temas complejos y conflictos; extraer las ideas de los participantes, y alentarlos a pensar con mayor claridad; conducir, integrando comentarios individuales; valorando el progreso; indicando nuevas direcciones; y defendiendo ideas que parecen indefendibles para obtener contradicciones o nuevos elementos (Wassermann, 2006). Es conveniente evitar introducir sus propios pensamientos para evitar que éstos limiten o influyan en la opinión de los participantes; esto es, no juzgar las ideas de los participantes ni decirles qué pensar, así como dejar fuera los comentarios personales o anecdóticos ya que las ideas son subjetivas.

Como se mencionó antes, para esta fase, en un entorno virtual se puede utilizar chat o foro. El chat, al ser un medio sincrónico tiene como ventaja que los participantes compartan sus ideas al instante y de forma simultánea, sin embargo, dificulta clasificar las respuestas por preguntas o dar seguimiento a temas de discusión, por el contrario, un medio asincrónico como el foro, permite un diálogo más reflexivo y analítico, además de que nos permite crear secuencias y visualizar el vínculo de los mensajes y las respuestas. Gairín y Mendelson (2007), proponen un diseño de discusión virtual identificando las divisiones lógicas del caso, de forma que en lugar de tener gran discusión que generar caos, se puedan tener subdiscusiones más enfocadas. Las estructuras de discusión que sugieren son:

- a) Por tiempo: en discusiones con un orden lógico donde es necesario entender y cerrar aportaciones para continuar con las siguientes, se abre cada debate por un lapso determinado.
- b) Por temas: cuando el caso no requiere un orden lógico de análisis, se divide por temas, preguntas o perspectivas que se mantienen abiertas al mismo tiempo.

c) Por tareas: es aplicable cuando es necesario revisar diversos aspectos de un conflicto, por lo que asigna a cada equipo una tarea, tema o perspectiva específica de la discusión.

### 3.3.5 Seguimiento y evaluación del caso

Si el interrogatorio del caso se llevó a cabo de forma adecuada, se debe generar en los participantes la necesidad de saber. Al no haber respuestas correctas, la ambigüedad crece y surge una fuerte motivación y, como consecuencia, la necesidad de averiguar más sobre el caso. El análisis del caso debe implicar un reto para los participantes, lo que nos presenta una oportunidad para guiarlo a través de la revisión de más contenidos referentes al caso y conducirlo a la lectura de fuentes primarias, entrevistas con informantes clave o a realizar alguna actividad de experimentación o aplicación. Dar seguimiento puede ampliar y profundizar la comprensión de los asuntos y conceptos vinculados al caso (Wassermann, 2006).

De acuerdo con los casos que se plantearon, se deben desarrollar los criterios para evaluar la actividad; estos pueden ser: la participación y la profundidad del análisis, el diagnóstico, la identificación de sus principios básicos, búsqueda y análisis de la información complementaria, decisiones de resolución y su presentación y justificación (Cabero y Román, 2011).

Finalmente, al realizar la evaluación, es conveniente considerar algunos principios básicos como: enfocarse en la mejora del proceso y no verla como un mero control administrativo; valorar el mismo proceso de aprendizaje, es decir, cómo los participantes procesan, construyen y aplican el conocimiento, tanto individual como en conjunto; además de la información declarativa evaluar las habilidades y actitudes de los participantes (Díaz, 2006). Retomando este último punto, es importante enfatizar que el método de casos se basa en la experiencia y su estudio es inductivo; en otras palabras, busca educar a la persona en múltiples ámbitos de su vida, no sólo el cognitivo.



### 3.4 Tipos de casos

Martínez y Musitu (1995), citados en ITESM (s.f. p.4), afirman que es posible considerar tres modelos estratégicos en el método de casos, determinados por los propósitos metodológicos que pretenden:

- Modelo centrado en el método de casos que han sido estudiados y solucionados por equipos de especialistas. En él se pretende conocer y comprender los procesos de diagnóstico e intervención, recursos utilizados, técnicas empleadas y resultados obtenidos. El participante debe valorar los procesos de intervención que elaboraron los expertos al resolver casos específicos.
- Modelo que enseña a aplicar principios y normas legales establecidas. El objetivo es que los participantes practiquen la selección y aplicación de los principios adecuados a una determinada situación. De esta forma, se pretende desarrollar el pensamiento deductivo de los integrantes a partir de la generalidad de una situación para aplicar los principios y leyes, y llegar a una conclusión (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid [UPM], 2008).
- Modelo que busca el entrenamiento en la resolución de situaciones. Aunque requieren un marco teórico y aplicación para la solución de ciertos problemas, es necesario tomar en cuenta las singularidades y complejidad del contexto. También es importante el respeto a la subjetividad por lo que no hay soluciones correctas.

Dentro de este último modelo, se consideran diversos subtipos de acuerdo con la finalidad específica y las capacidades que se ejerciten.

#### a) Casos centrados en el estudio de descripciones.

El objetivo de este tipo de casos es que los participantes analicen, identifiquen y describan los puntos clave que constituyen una situación determinada para debatir y reflexionar sobre las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar un hecho o situación. El propósito no es que valoren o generen soluciones, sino que analicen los temas teóricos y prácticos que deriven de la situación.

Según Mucchielli (1970), citado por ITESM (s.f. p. 5), hay variables que son necesarias para analizar estos casos:

1. Describir los hechos significativos que definen la situación: personas implicadas, aspectos y variables del contexto y relaciones interpersonales.
2. Describir las relaciones significativas entre los hechos: determinar los elementos significativos de la situación, así como sus elementos y tiempos decisivos.

Las fases en este tipo de casos son:

- Fase preliminar. Los participantes leen el caso y sus detalles de manera individual para comprender qué es lo que sucede.
- Fase de expresión de opiniones, impresiones y juicios. Los participantes, también de forma individual, analizan lo que ocurre, las razones y las variables que influyen. Es una fase de elaboración personal de los elementos descriptivos principales.
- Fase de contraste. Los participantes se organizan en pequeños grupos (de 4 a 6 personas) para elaborar un análisis en conjunto que exponga las ideas a las que han llegado de forma individual. Posteriormente, dicho análisis se presenta ante el resto de los grupos, en una sesión moderada por el profesor, quien debe guiar, orientar, ordenar ideas, proponer más preguntas, etc., con el fin de llegar a otro acuerdo en conjunto.
- Fase de reflexión teórica. Se regresa al pequeño grupo para formular los conceptos teóricos y operativos derivados del análisis. En esta fase se pueden plantear hipótesis sobre la explicación y análisis del caso.

Es muy importante que los participantes estén dispuestos a escuchar, debatir, argumentar, defender y estar abiertos a aprender de sus compañeros; por lo tanto, otra tarea del profesor es crear un clima favorable.

b) Casos de resolución de problemas

En este tipo de casos, el objetivo se centra en la toma de decisiones. En función de la finalidad específica que se pretende, se divide en:

#### 1. Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones descritas

El objetivo es que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones que tomaron los protagonistas del caso. Por tal motivo, la narración debe presentar, de manera cuidadosa, el proceso que siguió el protagonista, explicando la secuencia de actividades y estrategias empleadas en la solución del problema.

Las fases que se proponen para el desarrollo de este caso son:

- Fase 1. El participante, de manera individual, analiza el caso y las decisiones tomadas por los protagonistas y emite una opinión fundamentada, que resalte las consecuencias que, desde su punto de vista, implica tal decisión.
- Fase 2. Se trabaja en pequeños grupos donde los miembros comparten sus opiniones para formar un consenso.
- Fase 3. Se contrastan los resultados con el resto del grupo para proponer los temas teóricos que deriven del análisis y se inicia el proceso de documentación y estudio de los temas.

La única diferencia entre las fases que se señalaron antes es que en este tipo de casos el análisis es mayor en cuanto a las decisiones que adoptaron los protagonistas y que al finalizar se establece una serie de temas que se estudiarán posteriormente.

#### 2. Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones

En esta alternativa, los participantes analizan un caso para encontrar una solución. Estas soluciones deben ser posibles y factibles. Aquí, el foco está en el proceso de resolución de problemas y la toma de decisión.

La metodología para el desarrollo del caso es la misma que en los anteriores; sin embargo, Martínez y Musitu (1995), citados en ITESM (s.f., p.7), destacan elementos del proceso que es importante resaltar:

- Identificar si la información expuesta es suficiente o es necesario profundizar, con el objeto de garantizar que el participante tenga muy presente el contexto en el que se ubica el caso.
- Analizar los roles que juegan los protagonistas y su relación entre ellos, así como sus fundamentos teóricos e ideológicos.
- Identificar si existen problemas y jerarquizarlos según la urgencia de resolución.
- Generar alternativas de solución e identificar los pros y contras de cada una para elegir la que presente menos efectos negativos.
- Indicar las estrategias y recursos con los que se implementará la solución y reflexionar sobre los temas teóricos del caso.

### 3. Casos centrados en la simulación

Con esta estrategia, se coloca a los participantes en el centro de la situación. La historia se dramatiza y son ellos mismos quienes interpretan a los personajes, transformándolos en protagonistas del caso. De esta manera, se involucran de forma activa en el desarrollo del ejercicio.

Sus fases de desarrollo son:

1. Como en las ocasiones anteriores, analizar la situación.
2. Identificar los problemas y seleccionar uno para realizar un ejercicio de representación de roles.
3. Reflexionar sobre el proceso, las acciones de los personajes, cómo se resolvió la situación, cuáles fueron las consecuencias de la decisión tomada y los temas teóricos implicados.

A continuación, se presenta un esquema donde se sintetiza la clasificación revisada.

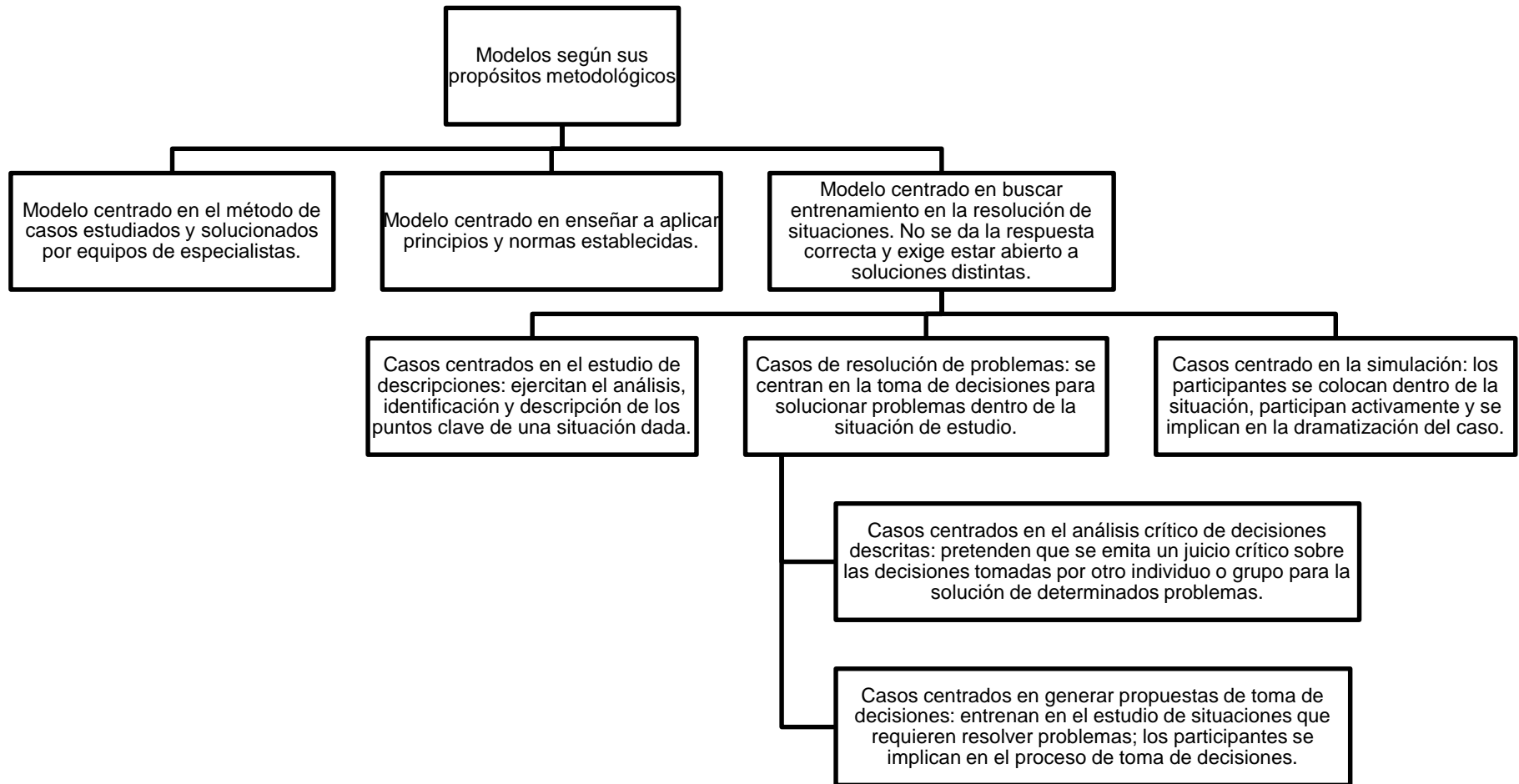


Figura 1. Modelos estratégicos para el método de casos (Martínez y Musitu, 1995, citados en ITESM, s.f. p.4).

Por otro lado, el Grupo metodologías activas de la Universidad Politécnica de Valencia (GIMA-UPV), (2004) sostiene que la tipología de casos, de forma general, se conforma por lo siguiente:

1. Casos problema o casos decisión
2. Casos evaluación
3. Casos ilustración

#### 1. Casos problema o casos decisión

Los casos problema o casos decisión son el tipo más frecuente. Se describe la situación problemática sobre la cual es necesario tomar una decisión. La narración se interrumpe antes de que el protagonista tome la decisión o actúe precipitadamente sin haber analizado el problema a fondo.

#### 2. Casos evaluación

En este tipo de casos no es necesario tomar decisiones pues el objetivo es desarrollar habilidades de análisis y evaluación de situaciones. En este grupo se podrían incluir los sucesos o accidentes medioambientales en los que se trata de evaluar el impacto generado y su alcance.

#### 3. Casos ilustración

Aquí se presenta un problema real con una decisión ya tomada, por lo que el propósito es analizar la forma en que el protagonista o grupo tomó la decisión y los pros y contras de ésta.

Como podemos darnos cuenta, es evidente la similitud entre ambas propuestas de clasificación:

- Casos centrados en el estudio de descripciones - casos evaluación
- Casos centrados en el análisis crítico de decisiones descritas - casos ilustración
- Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones - casos problema o decisión.

Por otro lado, Parra (2003) sostiene que las clasificaciones son variadas y dependen de distintos criterios, por lo que no son excluyentes unas de otras.

De acuerdo con su carácter descriptivo propone la siguiente tipología:

- Situación ilustración. Describe una situación real o imaginaria para ejemplificar y ayudar a comprender algún mecanismo de acción, teoría, principio, etc.
- Situación ejercicio. Describe una situación real con el propósito de que los participantes apliquen determinadas reglas, procedimientos o métodos de trabajo para que profundicen y consoliden sus conocimientos.
- Situación valoración. Describe una situación donde la decisión ya fue tomada. El objetivo es analizar el problema y evaluar la decisión que se tomó, por lo que el enfoque está en el procedimiento del análisis del caso y no en la solución.
- Situación problema. Describe un problema de forma un tanto confusa. Así, el participante tendrá la tarea de indagar cuál es la esencia del problema, sus causas, y tomará las decisiones necesarias.
- Casos con información gradual de la situación. Su principal característica es que se brinda por partes. Primero, se describe la situación; luego, se proporcionan decisiones parciales con sus consecuencias; y así consecutivamente hasta abordar el problema en su totalidad.
- Casos programados. La autora incluye un tipo de casos al que denomina programados que siguen una secuencia de pasos dictados por el especialista.

En la clasificación que ofrece Parra (2003), también podemos distinguir similitudes con las anteriores. La contribución interesante, para este estudio, y que tiene que ver más con la forma de presentación, son los casos con información gradual de la situación.

Ogliastri (1998) propone los siguientes tipos de caso:

- Caso analítico. Permite un análisis detallado de elementos.
- Caso de decisión. Requiere que el participante sintetice la información y tome uno de los cursos de acción que encuentre.
- Predicción. Orientado a desarrollar habilidades para predecir lo que ocurrirá en determinadas situaciones.
- La combinación de los anteriores.

La propuesta que se puede retomar de Oligastri es el desarrollo de habilidades de predicción, que bien podría ser una etapa en los casos que se centran en estudiar la descripción o en los casos que requieren toma de decisiones.

Finalmente, Pérez, R. I. (2011) presenta una propuesta para la elaboración de casos empresariales. A diferencia de los casos tradicionales, Pérez fundamenta que su alternativa entrena para enfrentar situaciones nuevas; para actuar más que para saber. El autor distingue los casos de acuerdo con su nivel de complejidad:

- Primera generación: su enfoque es funcional, abordan temas específicos de áreas y funciones de una empresa.
- Segunda generación: el nivel es más complejo pues describen situaciones de varias áreas desde su perspectiva histórica.
- Tercera generación: se considera interfuncional, interdisciplinario y transdisciplinario; su redacción contiene elementos de todas las áreas y procesos de la empresa y deben ser abordados desde diversas disciplinas para elaborar un diagnóstico más completo.

Esta última clasificación tiene más relación con el segmento de la organización al que está dirigido el caso.



## CAPÍTULO 4. LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA

Dentro de la estrategia método de casos, la situación que se presente es de vital importancia pues de ella depende que los participantes se emocionen, se identifiquen y sientan que representa su realidad; es decir, que se apropien del caso, y que esto, a su vez, genere que comprendan sus componentes para reflexionar, analizar y tomar decisiones.

Los casos contruidos a través de la narrativa, una actividad profundamente humana, permiten dotar de emociones al proceso de enseñanza-aprendizaje para comprender el mundo de diferentes maneras, construir un sentido, significarnos y realizarnos como seres humanos.

En este capítulo, revisaremos por qué a las personas les atraen las historias y lo que éstas provocan en el cerebro. También se describe cómo podemos utilizar la narrativa en la educación. Finalmente, se exponen cuatro elementos básicos de los textos narrativos que nos permiten construir una historia que cumpla con las características requeridas de un buen caso de enseñanza.

### 4.1 La narrativa

En los últimos años, el uso de relatos e historias ha retomado importancia en diversos campos; entre ellos, la mercadotecnia y la publicidad que han explotado su potencial. Atrás quedó la época donde la marca era la protagonista del mensaje. Ahora, es el consumidor quien cuenta su historia y alcanza sus sueños con ayuda de la marca. Esto funciona; el público se emociona junto con el personaje, se siente identificado con él y con sus sueños o deseos.

El uso de la narración o *storytelling*, como ha sido popularmente denominado, también ha resurgido en el campo de la enseñanza, algunos conceptos se comprenden mejor si se explican por medio de relatos, lo que favorece sustancialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, han surgido conceptos como “narrativa *transmedia*” (relatos que se cuentan a través de múltiples medios y plataformas) o “narrativa digital” (contar historias

con apoyo de las TIC). Esto demuestra que la narrativa no pierde vigencia; al contrario, evoluciona para adaptarse a los medios a su alcance, lo que demuestra que es inherente al ser humano en la transmisión de conocimientos.

Estas nuevas formas de narrativa amplían las posibilidades para la presentación de un caso de estudio, pues permite, por ejemplo, mostrar las perspectivas de una misma situación, los puntos de vista de los personajes, dar a conocer el contexto en el que se desarrolla la situación y las diferentes variables que pueden afectarla, propiciar la creación de historias alternas que revelen otras alternativas, entre otros; lo que genera mayor motivación e involucramiento con la historia, favoreciendo el proceso de aprendizaje.

#### 4.1.1 Definiciones

Cabe resaltar que el propósito de este tema no es realizar un análisis exhaustivo de la teoría narrativa, sino recuperar los elementos básicos que nos permitan construir un caso de enseñanza que logre motivar al participante y le facilite la adquisición de conocimientos, sin embargo, es importante aclarar algunos conceptos.

La revisión bibliográfica de la teoría literaria arroja diferentes perspectivas en cuanto al uso de estos términos. Así, por ejemplo, Van Dijk (1978) proporciona la siguiente definición de textos narrativos:

“Son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual. Con textos narrativos se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana. [...] Después de estas narraciones naturales aparecen en un segundo lugar los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, las sagas, leyendas, etc., y en tercer lugar, las narraciones a menudo más complejas que circunscribimos con el concepto de literatura: cuentos, novelas, etc.” (pp. 153-154)

Bal (1990) define a la *narratología* como la teoría de los textos narrativos, y parte de tres conceptos para estudiarla: “Un texto narrativo será aquel en que un agente<sup>2</sup> relate una narración. Una historia es una fábula presentada de cierta manera. Una fábula es una serie

---

<sup>2</sup> De acuerdo con el autor, el agente es a lo que se denomina comúnmente como narrador.

de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados que unos actores causan o experimentan” (p. 13).

Pimentel (1990), por su parte, define el *relato* como “la construcción progresiva por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional” (p.10). A partir del estudio de Gérard Genette y otros teóricos literarios estructuralistas, señala que el relato, desde su perspectiva como texto, ya sea oral o escrito, puede dividirse en tres aspectos:

“La *historia*, o *contenido narrativo*, está constituida por una serie de acontecimientos inscritos en un universo espaciotemporal dado. [...] La historia como tal es una construcción, una abstracción tras la lectura o audición del relato [...] El *discurso*, o *texto narrativo* le da concreción y organización textuales al relato. [...] El *acto de la narración* establece una relación de comunicación entre el narrador, el universo diegético construido y el lector (p. 11-12).

Otro enfoque más flexible es el de Ochs (2000):

“El término *narrativa* se utiliza, o bien en un sentido restringido para especificar el género de relato, o bien en un sentido amplio para abarcar un vasto espectro de géneros que incluyen no sólo los relatos, sino también los informes, las transmisiones deportivas y los noticiarios, planes y programas, entre otras cosas” (p. 277).

En el Glosario de *Narratología* de Villanueva (1992), la *narración* se define como el “acto de habla consistente en representar coherentemente una secuencia de acontecimientos real o supuestamente sucedidos. Es también el género literario derivado de ese acto de habla”. Y la *acción narrativa* como “la cadena coherente de acontecimientos, regida por las leyes de la sucesividad y causalidad, y dotada de un significado unitario. Junto con el modelo actancial refleja la estructura de la *historia* que la novela cuenta” (pp. 181-201).

Para fines de este trabajo, se utilizará una sencilla definición operacional: *narrativa*, basada en la discusión anterior, para hacer referencia a los textos narrativos, es decir, relatos o narraciones que presentan una serie de hechos o acontecimientos, reales o imaginarios que les suceden a unos personajes en una dimensión cronológica y espacio determinado, y que son contados por un narrador.

#### 4.1.2 La fascinación por los relatos

Recordemos cómo aprendimos a comportarnos adecuadamente, cómo funciona nuestro cuerpo, quiénes somos, de dónde venimos. Todo lo aprendimos porque alguien nos contó una historia, desde el origen del hombre, el viaje que hace la comida por nuestro organismo, hasta las anécdotas de la abuela. Ya sea en forma de bromas, recuerdos o ejemplos, vivimos rodeados de historias.

Danto A. (Jackson, 2005, p. 36) dice que cuando nos identificamos con los personajes de los textos, de alguna forma, llegamos a ser nosotros mismos; más que transformarnos, las historias que leemos y estudiamos realmente nos hacen ser lo que somos, forman parte de nuestra condición de personas.

Greene (1991), citado por Witherell (2005) expone lo siguiente:

“Los relatos nos invitan a conocer el mundo y saber qué lugar ocupamos en él. Ya sean históricos, de la experiencia actual o de nuestra imaginación, los relatos nos convocan a considerar lo que somos, cuáles son nuestras esperanzas, quiénes somos y qué anhelamos. Las historias tienen cierto poder cautivante: son un anillo de verdades; nos permiten “hacernos amigos de otras mentes” y conformar círculos de inclusión cada vez mayores” (p. 73).

Volpi (2011) nos dice que la ficción cumple una labor fundamental en nuestra supervivencia: se nos presentan situaciones hipotéticas que nosotros repetimos y reconstruimos en nuestra mente para así pensar qué haríamos.

Cuando leemos una novela, un cuento, o algún otro producto de la narrativa, nuestras neuronas nos hacen reconocernos en los personajes y sentir sus conflictos, decisiones, felicidad o desgracias. Nuestro cerebro se comporta frente a una historia igual que frente al mundo: la evalúa y compara a fin de prever lo que sucederá.

La ciencia ha comprobado lo que intuía Umberto Eco desde la semiótica, “nuestro cerebro fue modelado para comportarse así en toda circunstancia, fijando patrones (recuerdos) para luego contrastarlos obsesivamente con cada nueva situación” (Volpi, 2011, p. 26).

Volpi analiza el primer instante en el que los seres humanos descubrieron la naturaleza y el poder de la ficción, cuando el *Homo sapiens* cuenta una historia de cacería, describiendo episodios reales; y cómo de pronto, al ver la expectación de sus oyentes, decide incluir la mentira de la matanza heroica de un enorme mamut. El público sabe que una parte de la

historia es falsa, pero eso no les impide disfrutarla y pensar qué hubieran hecho ellos en tal situación. Las ficciones son simulacros de la realidad. Aunque se trate de un mamut imaginario, es suficientemente parecido a los verdaderos, por lo que vale la pena examinar la situación y prever lo que harían en caso de toparse con uno, “por presuntuoso que suene, quien ha combatido a docenas de mamuts de fantasía tiene más probabilidades de sobrevivir a la embestida de uno auténtico” (Volpi, 2011, p. 42).

Wolfgang Iser reafirma lo anterior en su libro *The Act of Reading* (Bruner, 2012, p. 37), cuando indica que los textos literarios, en lugar de formular significados en sí, inician “producciones”; es decir, motivan y guían hacia una búsqueda de significados dentro de un espectro de posibilidades.

Dicha producción de significados indica cómo se presenta el discurso para dirigir a la audiencia a un proceso de compromiso. Hay tres características para alcanzar este cometido:

- El desencadenamiento de la presuposición: se refiere al marco presuposicional que se crea en las historias al presentar sutilmente, y de forma implícita, las propiedades de los elementos que permiten la interpretación, la cual quedaría anulada si todo se presenta explícitamente.
- Subjetificación: se produce cuando vemos las realidades de los personajes a través del filtro de su conciencia y no desde un ojo omnisciente.
- Perspectiva múltiple: se origina cuando se puede ver al mundo simultáneamente a través de las diferentes ópticas de los personajes.

Bruner (2012) afirma que estos elementos en conjunto subjuntivizan la realidad. Lo subjuntivo “designa un modo cuyas formas se emplean para denotar una acción o estado concebidos (y no realizados), y, por consiguiente, se utiliza para expresar un deseo, una orden, una exhortación, o un suceso contingente, hipotético o futuro” (p. 38). Basándonos en esto, subjuntivizar es intercambiar posibilidades humanas y no certidumbres establecidas.

Una característica que Bruner (2012) resalta es el “paisaje dual” de las narraciones; esto significa que se presentan situaciones y acciones físicas de los personajes a la par de

mostrar su mundo mental, por lo que el lector no sólo encuentra acontecimientos extraños y diferentes, sino que, también, puede conocer la forma en la que los personajes los enfrentan, a través de los recursos culturales que les proporciona la comunidad social en el que están insertos. Y agrega: “La narrativa es un modo discursivo que organiza las maneras en que pensamos e interactuamos y que incluso juega un papel fundamental en la constitución de lo que somos, como individuos y como grupos culturales” (p. 287).

Herrenstein-Smith (1981, citado por Gudmundsdottir, 2005, p. 54) nos dice que la narrativa está intrínsecamente incorporada al actuar humano por lo que a través de ella podemos analizar el lenguaje, el comportamiento y la cultura. Cuando se le cuenta a alguien algo que ha ocurrido, se utiliza una narrativa conformada por conductas, símbolos y lenguaje, relacionados con un contexto social, con el propósito del narrador, con sus competencias como orador y con las características de la audiencia.

Richard Huhns (Jackson, 2005, p.28) habla sobre la función epistemológica del relato. Afirma que el saber compartido de historias funda el sentimiento de formar parte de una comunidad. Ejemplo de esto son los relatos religiosos que no comienzan mostrándonos las reglas y principios sino la historia de cómo Dios creó al mundo, constituyendo una tradición que a su vez crea y forma comunidad.

#### 4.1.3 La reacción del cerebro ante un relato

El neocórtex, escribe Hawkins en *On Intelligence* (Volpi, 2011, p. 90), cumple con cuatro tareas fundamentales: a) almacena secuencias de eventos; b) crea y conserva patrones auto-asociativos; c) crea y conserva patrones invariantes, es decir, formas reconocibles pese a sus diferencias específicas, y d) los ordena conforme a una jerarquía de mayor a menor importancia. Por tal motivo, no recordamos el pasado en un sólo instante, sino poco a poco, descomponiéndolo.

Contamos con neuronas espejo que nos permiten imitar las conductas de los demás y entenderlas. Al escuchar o leer una historia, el cerebro extrae patrones de la memoria y los contrasta con los del autor, lo que hace posible descubrir en el personaje a alguien como nosotros. Esto nos remite a conceptos como asimilación y acomodación de Piaget: la persona incorpora las ideas y características del personaje a sus esquemas preexistentes,

y viceversa; la persona modifica lo que sabe y cree para hacerle lugar a las ideas del personaje.

Por otro lado, Bruner (2012) afirma que los seres humanos estamos especializados en adaptarnos a un estado habitual de las cosas. Llegamos a un punto en el que perdemos la atención y encendemos el modo automático; no obstante, según estudios neurofisiológicos, dentro de ese adormecimiento en la monotonía, la atención se enfoca en las desviaciones de la rutina. Ante lo inesperado se encienden nuestras alertas.

Los mensajes sensoriales, además de transmitirse por los conductos habituales, van al cerebro por otra vía, el sistema reticular ascendente, cuya función es despertar la corteza y desalojar a las ondas monótonas en las que el Ello se demora cuando estamos en un estado confortable de aburrimiento.

Bruner relaciona lo anterior con la narrativa, ésta es un compendio de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas que no se han logrado. A través de la narrativa dominamos el error y la sorpresa y se crean formas convencionales de contratiempos humanos que se transforman en géneros: comedia, tragedia, drama, ironía. Ante un fracaso previsible, los relatos confirman una sabiduría convencional para aprender a dominarlo.

Como se mencionó en un inicio, la narrativa va más allá de ser una estructura de textos. Por sus características, tiene un vínculo con la acción humana y la construcción de sentido. Esto tiene alcances tanto en la educación como en la formación para el trabajo, donde se requiere que la persona incorpore nuevas formas de pensar y mejorar.

## 4.2 La narrativa en la educación

Gudmundsdottir (2005) explora la naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos a través de la narrativa, es decir, cómo los docentes conocen y comprenden su materia. Menciona que la enseñanza implica contar relatos. Un docente o una persona que enseña algo a quien no sabe, lo muestra a través de una historia. Este saber pedagógico se concentra en cuatro dimensiones: experiencia práctica, interpretación, reflexión y transformación.

La importancia de describir cada una de ellas es extraer esas características que hacen que las personas se vuelvan expertas en una materia por medio de la narrativa.

- **Experiencia práctica:** es la búsqueda de relacionar el contenido con alguna experiencia práctica. Al utilizar la narración para explicar algo, se da sentido a los acontecimientos, lo que incluye moralizar la realidad, esto es, identificarla con el sistema social al integrar sus valores, opiniones y puntos de vista.
- **Interpretación:** Barthes nos recuerda que un autor no es la persona que inventa las historias más fantásticas sino la persona que alcanza un mayor dominio de los códigos narrativos de cierta cultura. Al construir y relatar una historia, siempre hay un intérprete situado entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. La tarea de un narrador, al sumergirse en el tema de una materia, es construir nuevas interpretaciones pedagógicas, nuevas formas de contar algo con el fin de hacerlo más significativo para el participante.
- **La reflexión:** implica explicar a profundidad los hechos pasados. Estos, por sí mismos, no tienen una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal. Es por medio de la reflexión que consiguen tener sentido y empiezan a convertirse en relatos. Esa acomodación es una manera natural de contar las experiencias. Que sea natural demuestra que nuestra vida cotidiana está llena de relatos.
- **Transformación:** los relatos pueden transformarnos y alterarnos como individuos. Las personas tienen una urgencia fuerte y natural por contar una historia cuando anhelan dar sentido a sus experiencias. Con la narrativa no sólo se pretende informar a una persona, sino transformarla.

Un aspecto fundamental de la enseñanza con relatos es la movilización de emociones o empatía. Witherell (2005) afirma que con los relatos es posible vislumbrar nuevas posibilidades para la acción y sentimiento humanos, nuevos horizontes de conocimiento y comprensión, nuevos paisajes de compromiso y hasta de encantamiento. Los relatos nos introducen a la realidad del otro, de un lugar, cultura, tiempo y situación; a identificarnos con el otro; y a saber que tenemos una conexión con los demás, un vínculo con el mundo.



La narrativa tiene el poder de crear puentes entre mundos diferentes. Nos obliga a conocer universos distintos, nos ayuda a reflejarnos en las historias de otros, a combatir injusticias, a iniciar un proceso de cambio en nosotros mismos. Con ella, podemos trascender las barreras entre generaciones culturas y visiones del mundo. Además, actúa como una fuerza ideológica que nos ayuda a aceptar versiones de la realidad social y a la comprensión de la condición humana. A través de ciertas narrativas llegamos a ser, por un momento, una comunidad.

Zeller (2005) explora los informes de caso como el mejor lenguaje para la enseñanza y la investigación educativa. Lincoln y Guba (1985) indican que cuando se utiliza la narrativa de caso, se pueden describir fácilmente las posiciones de valor del investigador, la teoría fundamental, el paradigma metodológico y los valores contextuales locales (Zeller, 2005, p. 297).

Existen tres tipos de redacción no ficcional: la novela no ficcional, la etnografía y el nuevo periodismo que son modelos útiles para los redactores de informes de caso. Las estrategias narrativas, como las que usan los nuevos periodistas, pueden servir como modelo para la redacción de los informes de estudio de caso en una investigación.

Cuando se utiliza la narrativa para enfocar un acontecimiento, es posible dar interés y sentido a contenidos inanimados y expresarlos de una forma más enriquecedora.

Tom Wolfe fue un escritor que incursionó en el periodismo y puso fin a la división entre esta disciplina y la literatura, lo que dio lugar a una forma de narrativa en el periodismo.

Intrigados por el éxito de la novela realista, los periodistas se dieron a la tarea de investigar qué componentes le daban a este género su fuerza única. La respuesta que Wolfe (1977) comparte es: su inmediatez, realidad concreta, comunicación emotiva, así como la capacidad para apasionar o absorber.

Esta fuerza extraordinaria deriva de 4 procedimientos:

1. Construcción escena por escena. Consiste en contar la historia a través de saltos de una escena a otra. Se recomienda recurrir lo menos posible a la mera narración histórica. Para esto, es importante ser testigos de escenas de vida de otras personas a medida que se producen.

2. El diálogo realista capta al lector de forma completa. Al mismo tiempo, afirma y sitúa al personaje con mayor rapidez y eficacia.
3. Punto de vista subjetivo en tercera persona. Es la técnica de presentar cada escena a través de los ojos de un personaje particular. Esto da al lector la sensación de estar metido en la piel de dicho personaje y de experimentar la realidad emotiva de la escena tal como él la vive. Para penetrar con exactitud en los pensamientos de otra persona, es necesario entrevistarlos respecto a sus ideas y emociones.
4. Detalle cuidadoso del estatus o rango de los personajes. Datos simbólicos del estatus de vida de las personas, en el sentido amplio del esquema de comportamiento y bienes, a través del cual las personas expresan su posición en el mundo, o la que creen ocupar, o la que confían en alcanzar (gestos cotidianos, hábitos, modales, costumbres, estilos de mobiliario, de vestir, de decoración, estilos de viajar, de comer, de llevar la casa, formas de comportarse frente a otros, estilos de andar, etc.). Eso dota a la figura del realismo necesario para que el lector termine con la sensación de que realmente ha estado “dentro” de los personajes.

#### 4.2.1 Narrativa digital

Como revisamos previamente, las tecnologías de la información y la comunicación, así como el internet en general, aportan muchas posibilidades de exposición, inmediatez, interacción, creación, entre otras. Estas posibilidades cambian la forma de narrar historias. La audiencia puede acceder a ellas a través de una creciente diversidad de medios, muchos de los cuales son inmediatos. El participante ya no sólo es espectador, también puede intervenir opinando, preguntando, creando, etc.

Al pensar en historias a través de distintas plataformas surgen dos conceptos fundamentales: *crossmedia* y *transmedia*.

El *crossmedia* se refiere a una historia cuyos contenidos se distribuyen a través de varios medios como páginas *web*, televisión, aplicaciones, redes sociales, audios, etc., todos se apoyan entre sí, considerando la potencialidad de cada uno, lo que genera una producción integrada (Boumans, citado por Scolari, p.17).

En un proyecto de este tipo, cada parte de la historia se desarrolla en una plataforma; el usuario debe experimentarlas todas para comprender la trama en su conjunto. Por ejemplo, para enseñar algún suceso histórico se muestra un video donde aparezca la introducción a los hechos; en un blog se presenta la biografía de los personajes; con una lista de Spotify pueden escuchar los diálogos dramatizados y la banda sonora; se crean cuentas de una red social como Facebook o Twitter de algunos protagonistas para que el usuario vea el historial de conversaciones donde se muestren detalles adicionales; y se continúa hasta mostrar una historia global (INTEF, 2015).

Por otro lado, *transmedia* es un concepto utilizado para referirse a producciones diseñadas para una cultura en red, con relatos que se expanden a través de diferentes medios y plataformas de comunicación. En ella, aunque los diferentes contenidos están vinculados, cada uno tiene un sentido completo, de forma autónoma, por lo que no es necesario que el usuario revise todos para comprender la historia. Un elemento fundamental es la colaboración de los participantes:

“Algo ha cambiado en las últimas décadas, sobre todo desde la llegada de los procesos de digitalización y la difusión de la World Wide Web: algunos consumidores se convirtieron en prosumidores (productores + consumidores), se apropiaron de sus personajes favoritos y expandieron aún más sus mundos narrativos” (Scolari, pág. 18).

Por lo que, en este tipo de narrativa, se potencia la cultura de la participación para generar significados compartidos.

Para seguir con el ejemplo anterior, en cada una de las plataformas de un proyecto *transmedia* se deberán crear contenidos independientes, derivados de la historia de partida; de esta forma, también se pueden crear cuentas de Twitter para cada personaje, pero el participante tiene la posibilidad de interactuar en las conversaciones, con preguntas que serán respondidas por los propios personajes. También se le incita a que, a partir de una historia planteada, genere sus propias versiones y las presente a través del medio que prefiera para después concentrar todo en un *blog* (INTEF, 2015).

Scolari, señala que cada medio tiene una utilidad que podemos explotar; por ejemplo, la televisión nos ayuda a presentar personajes y tramas; con los videos cortos para móviles se podrían mostrar episodios pequeños que sirvan para llenar lagunas narrativas; en cómic y novelas se pueden contar historias anteriores o paralelas. Hay medios donde la

experiencia es más individual como un video y otros que permiten la interacción social como un perfil de *Facebook*.

Tabla 1  
¿Para qué sirve cada medio?

Medio	Utilidad
Televisión	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> <sup>3</sup> )
Cine	Contar (eventos principales o especiales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> )
Libros	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> )
Cómic	Contar (precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> )
Webisodios, Mobisodios	Contar (contenidos intersticiales, <i>spin-offs</i> ), catar (avances), resumir (recapitulaciones), generar expectativa (anticipos)
Web	Informar, contar en forma no secuencial/multimedia, interactuar, participar, explorar
<i>Apps</i>	Informar, compartir, geolocalizar, participar, ubicuidad
Videojuegos en línea	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, cooperar/competir, explorar
Videojuegos	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, explorar
Redes sociales	Conversar, compartir, intercambiar, participar
Wikis	Informar, compartir, aprender, archivar
Juegos de realidad alternativa	Conversar, cooperar/competir, investigar, explorar, sumergir al usuario en el mundo narrativo

Tabla retomada de (Scolari, p. 73).

De lo anterior, se puede inferir que la realización de un proyecto de narración digital requiere un alto grado de planeación estratégica.

<sup>3</sup> El concepto *spin-off*, en el ámbito televisivo, hace referencia a una serie creada a partir de otra ya existente, tomando de ésta algún personaje, rasgo o situación; es decir, una "serie derivada".

### 4.3 Elementos de los textos narrativos

Lo que a continuación se describirá es la estructura del discurso narrativo para darle forma a un relato.

#### 4.3.1 Trama o argumento

En una historia, se denomina trama a la línea de tiempo en la que ocurren los hechos. Aristóteles utilizó el término para referirse a la forma en la que los sucesos y emociones se entrelazan para formar una narración coherente. Toda trama debe tener un inicio, un medio y un final. Estudios literarios aún se apoyan en estos principios al analizar la estructura de un relato. A continuación, se describe la estructura de los tres elementos básicos (Ochs, 2000):

1. Escenario o marco, también llamado planteamiento. Expone los detalles sobre el lugar y tiempo en el que ocurren las situaciones; también se presenta a los personajes que intervienen.

2. El desarrollo o nudo. La situación que se expuso en el planteamiento comienza a evolucionar pues se desarrolla el conflicto en el que se verán involucrados los personajes. Se compone por uno o varios episodios que, a su vez, cuentan con una estructura:

- a) Evento inicial: algo le ocurre al personaje principal de donde se deriva el problema central.
- b) Reacción: el problema requiere respuesta del personaje; tendrá que generar un proyecto para salir de él. Esta respuesta se puede componer de una conducta de resolución de problemas y el intento de solución puede ser positivo o no.
- c) Solución: Existe un esquema de solución de problemas que hace a los textos narrativos más recordables que otros:



Figura 2. Esquema de solución de problemas (Garate 2004, citado por Díaz, p. 287)

En una historia suele existir un conflicto principal y, derivados en mayor o menor medida de éste, varios conflictos secundarios.

3. Desenlace y situación final. Es la resolución del conflicto y el final de las situaciones que se plantearon. La culminación puede ser positiva, negativa o neutra; es decir, feliz o desgraciada. Lo descrito se resume en el siguiente esquema:

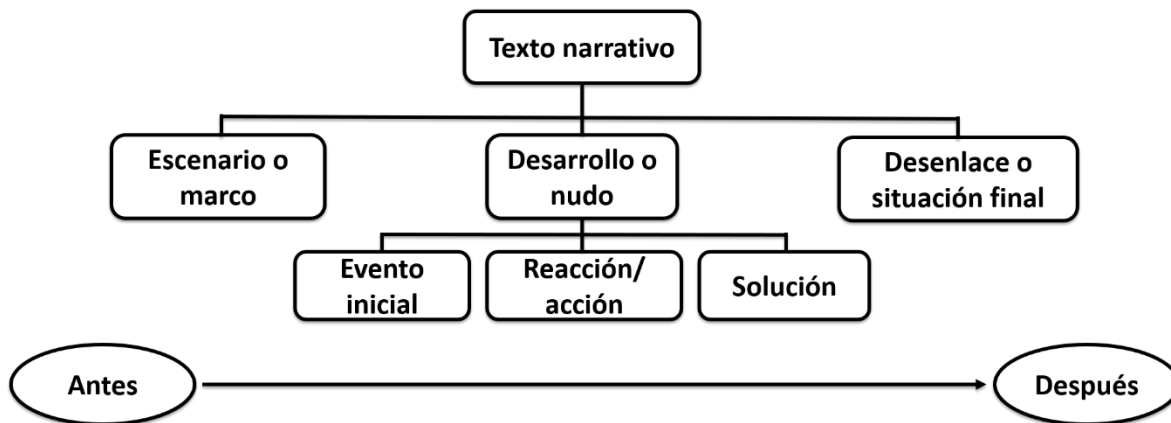


Figura 3. Estructura de los elementos narrativos básicos (Díaz y Hernández, 2010).

Para la construcción de casos no es necesario enseñar temas disciplinarios aislados, estos deben vincularse a asuntos relevantes en el entorno, ya sean de carácter científico, social o ético.

La misma estructura se puede separar en cinco fases cronológicas, de acuerdo con Rico, Cruz y Rodríguez (2012):

- Los antecedentes. Sección inicial de la historia donde se presenta a los personajes principales y se expone una idea general de la situación, el lugar, el tiempo y la atmósfera en los que la historia de desarrolla. Generalmente es una fase descriptiva.
- Los incidentes. Aquí se introduce el conflicto que llevará al clímax de la historia. Debe ser fácil de reconocer y puede ser tan simple como la pérdida de un documento, hasta algo complejo como la muerte de una persona.

- El desarrollo de la acción. En esta parte se describen las situaciones y las posturas de los personajes al respecto, lo que llevará, gradualmente, al término de la historia.
- Clímax o culminación de la historia. Es el punto donde se resuelve el conflicto; debe ser la parte más emocionante.
- El término de la acción. Esta parte se encuentra entre el clímax y el final. Se puede utilizar para realizar una reflexión de lo sucedido o enviar un mensaje de cierre. Puede omitirse si la intención es dejar el final a la imaginación de la audiencia.

Para escribir una historia siempre es necesario cumplir con las secuencias presentadas previamente. Sea cual sea el número de fases se debe cumplir con la estructura lógica y básica de planteamiento, nudo y desenlace.

Ahora bien, la trama es un elemento del que se desprenden múltiples estructuras para organizar los acontecimientos. Ejemplo de esto son las siguientes técnicas narrativas (Rico, Cruz y Rodríguez, 2012):

- *In medias res* o principio abrupto: se presenta la acción en pleno desarrollo sin haber presentado antes a los personajes y el contexto en el que se desenvuelve dicha acción.
- Estructura inversa: el autor adelanta el desenlace en las primeras páginas y después cuenta cómo los acontecimientos se desarrollaron para llegar a ese final.
- Final abierto: la historia no se resuelve de forma positiva ni negativa. Es el lector quien, interpretando los elementos del relato, elige un desenlace.

A esto, también se suma el concepto de “anacronía”, que es la alteración del orden en el que se presentan los acontecimientos. Sus recursos son:

- Analepsis o retrospectión (*flashback*): Es un salto hacia el pasado de la historia.

- Prolepsis o anticipación (*flashforward*): Es un salto hacia el futuro; es decir, se adelantan acciones que aún no han ocurrido en el relato principal.

Como se puede inferir, una vez articulada la estructura básica se puede decidir cómo presentar los acontecimientos. Con el fin de darle orden a una secuencia, revisaremos el trabajo de los estructuralistas que se focalizaron en esta tarea.

De acuerdo con el criterio de Roland Barthes (Kohan, 2001), una historia suele presentar tres fases: la posibilidad del suceso, la realización y el resultado. Revisemos un ejemplo:

La posibilidad de un suceso puede tener varias alternativas de realización:

Tabla 2  
*Posibilidad del suceso y realización*

<b>Posibilidad del suceso</b>	<b>Alternativas de realización</b>
Jorge quiere ascender de puesto.	a) Jorge se prepara profesionalmente para obtener el puesto que quiere.
	b) Jorge se hace amigo del jefe para que lo ascienda de puesto.
	c) Jorge hace que despidan a un compañero de trabajo para quedarse con su puesto.
	d) Jorge no hace nada por conseguir el ascenso.

Elaboración propia con base en las fases propuestas por Kohan (2001).

Con la opción d, la narración acaba. Con a, b y c, se da pie a la fase de resultado.

Tabla 3  
*Resultado*

<b>Posibilidad del suceso</b>	<b>Alternativas de realización</b>	<b>Resultado</b>
Jorge quiere ascender de puesto	a) Jorge se prepara y se esfuerza para obtener el puesto que quiere.	Jorge es feliz en el puesto que obtuvo con su esfuerzo.



<b>Posibilidad del suceso</b>	<b>Alternativas de realización</b>	<b>Resultado</b>
	b) Jorge se hace amigo del jefe para que lo ascienda de puesto.	Jorge obtiene el puesto, pero sus compañeros saben que no se lo merecía.
	c) Jorge hace que despidan a un compañero de trabajo para quedarse con su puesto.	Se descubre la treta de Jorge y también lo despiden del trabajo.

Elaboración propia con base en las fases propuestas por Kohan (2001).

Veamos ahora las posibilidades que se desprenden de los resultados.

Tabla 4  
*Otras posibilidades*

<b>Posibilidad del suceso</b>	<b>Alternativas de realización</b>	<b>Resultado</b>	<b>Otras posibilidades</b>
Jorge quiere ascender de puesto.	b) Jorge se hace amigo del jefe para que lo ascienda de puesto.	Jorge obtiene el puesto, pero sus compañeros saben que no se lo merecía.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los compañeros de Jorge le hacen la vida imposible en el nuevo puesto.</li> <li>2. El jefe se da cuenta de que fue utilizado por Jorge para obtener el nuevo puesto y cobra venganza.</li> <li>3. La conciencia de Jorge no le permite disfrutar los beneficios del nuevo puesto. Arrepentido, renuncia y decide reiniciar en otro sitio de manera honesta.</li> </ol>

<b>Posibilidad del suceso</b>	<b>Alternativas de realización</b>	<b>Resultado</b>	<b>Otras posibilidades</b>
	c) Jorge hace que despidan a un compañero de trabajo para quedarse con su puesto.	Se descubre la treta de Jorge y también lo despiden del trabajo.	1. Sin trabajo, Jorge comienza a prepararse para obtener el puesto que desea en otra empresa.

Elaboración propia con base en las fases propuestas por Kohan (2001).

Variante: Otra opción es realizar una especie de resumen de la historia que se desarrollará. Cada posibilidad podría convertirse en un episodio o una escena principal de la narración.

Por ejemplo:

Mónica es directora de una conocida empresa de automóviles; después de muchos años, decide tomar unas largas vacaciones con su familia. Mónica, fiel a su empresa, adquiere un carro de la misma marca. Durante el viaje, ocurre un grave accidente por un defecto del vehículo y su hermana queda críticamente herida. Ante la falta de seguridad del automóvil, Mónica decide demandar a su propia empresa y renuncia a su puesto.

Para la historia planteada, las series narrativas serían:

- a) Mónica es directora de una empresa de automóviles.
- b) Planea unas vacaciones con su familia.
- c) Durante el viaje, ocurre un accidente. Su hermana es gravemente herida.
- d) A su regreso, inicia una demanda contra su empresa por falta de seguridad en sus vehículos.

En este punto es posible intercalar las series de diversos ciclos narrativos. Veamos cómo se podrían intercalar las historias de Mónica y Jorge.

- a) A Mónica le presentan a Jorge como nuevo miembro de su equipo, aunque ella no está muy segura de su trabajo decide darle una oportunidad.
- b) Jorge no está muy preparado y deja pasar prototipos de automóviles a producción sin terminar las revisiones de calidad.
- c) Mónica piensa en comprar un nuevo auto para viajar en carretera.
- d) Jorge le recomienda el nuevo automóvil que lanzará la empresa.

Así se podrían enlazar los eventos sucesivamente. El ritmo de la historia se determina al intercalar los episodios entre mejoría y deterioro (Bremond, citado por Kohan, 2001):

#### Mejoría

- El cumplimiento de una tarea
- La intervención de los aliados
- La eliminación del oponente
- La negociación
- El ataque
- La satisfacción (castigo, venganza o recompensa)

#### Deterioro

- El tropiezo (equivocación, fallo, crimen)
- La creación de un deber
- El sacrificio
- El ataque soportado
- El castigo soportado

Propp (1971) realizó un análisis estructural de una gran cantidad de cuentos populares rusos de donde obtuvo 31 funciones (unidades narrativas pequeñas) que tienen una secuencia arquetípica en todos los cuentos, aunque no todos abarcan las funciones en su totalidad. A continuación, se describirá cada una de ellas con el propósito de obtener una guía de estructura narrativa. En la columna de la derecha se incorpora un ejemplo en un ámbito laboral con el que se podría abordar el tema del liderazgo y el trabajo en equipo.

Tabla 5  
*Descripción y ejemplo de las 31 funciones de Propp*

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
1. Alejamiento	Uno de los miembros de la familia o grupo se aleja de la casa, ejemplo: los padres van a trabajar, el hijo tiene que hacer un largo viaje, los padres mueren,	María tiene pocos meses en una nueva empresa. Su jefe sale de viaje y la deja a cargo de un proyecto que consiste en implementar un <i>software</i> para

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
	los hijos van a visitar a alguien, etc.	uno de los clientes más importantes.
2. Prohibición	Recae sobre el protagonista una prohibición o una imposición, ejemplo: no debes salir de casa, no debes leer la carta, no puedes hablarle a tu tío, etc.	El jefe de María hace hincapié en que este proyecto es prioritario, por lo que María tiene que evitar, ante cualquier motivo, delegar cualquier tarea que requiera su experiencia como líder, ya que, además, el cliente pidió que fuera precisamente ella quien dirigiera al equipo.
3. Trasgresión	Se transgrede la prohibición o imposición, provocando la aparición de un nuevo personaje que se podría calificar como el agresor del protagonista cuyo papel es romper la paz.	Por una cuestión personal, María no puede asistir a la reunión de inicio con el cliente. Para no quedar mal, asigna a Jorge como su representante, ya que es el experto en software. María desconoce que Jorge está inconforme por no haber sido elegido para el proyecto; él considera que tiene mayores capacidades que ella. El día de la reunión, Jorge llega tarde y no aporta nada.
4. Interrogatorio	El agresor intenta obtener información de la víctima a través de un interrogatorio.	En la comida, Jorge, con una intención engañosa, se acerca a María para disculparse y tratar de sacar información sobre el proyecto.

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
5. Información	El agresor obtiene las respuestas que busca, ya sea como resultado de la interrogación o bien por la imprudencia de alguien (el protagonista o algún otro personaje).	María confía en él y le cuenta los detalles.
6. Engaño	El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes. La agresión puede darse por medio de la persuasión o utilizando medios engañosos o violentos.	Jorge le comenta a María que el equipo de trabajo es muy disperso y difícilmente cumple con las tareas asignadas por lo que le recomienda ser más imponente y rígida al dar órdenes.
7. Complicidad	El protagonista se deja convencer por su agresor, se deja engañar y facilita el trabajo de su enemigo.	María, quien hasta el momento se sentía confiada, empieza a tener dudas sobre su equipo y decide tomar en cuenta las recomendaciones de Jorge.  En la primera reunión con el grupo, les presenta el plan de trabajo y les asigna tareas de forma impositiva, sin pedir opinión.
8. Fechoría o Carencia	Las funciones anteriores sirvieron para preparar esta nueva situación que es la que le da movimiento al cuento.  Fechoría. El agresor daña o causa perjuicios a uno de los	El equipo se siente inconforme con la imposición de María pues ellos la consideraban como una persona democrática.  Su inconformidad crece cuando Jorge platica con cada uno,

Función	Descripción	Ejemplo
	<p>miembros de la familia o grupo. La fechoría debe generar intriga; ejemplo: el agresor rapta a una persona querida, se lleva algo valioso, saquea o destruye, extorsiona, comete asesinato, declara la guerra, etc.</p> <p>Carencia. Otra posibilidad es que algo le falte al protagonista o a alguno de los miembros de la familia o grupo, o bien, tenga ganas de poseer algo como: poder, dinero, amigos, pareja, etc. Esto motivará la búsqueda de ese objeto de deseo.</p>	<p>generando dudas sobre la capacidad de María como líder.</p>
9. Mediación	<p>Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia. El héroe (protagonista) es llamado para ayudar, o es obligado a participar.</p> <p>El héroe también puede ser uno de los afectados por el agresor.</p>	<p>Durante el viaje, el jefe de María se entera, a través de un cliente, que el equipo no está dando los resultados esperados. Preocupado, habla con María y le encomienda que no permita caer el proyecto.</p> <p>Ahora, María está obligada a dar resultados positivos porque el jefe se dio cuenta de que hay algo mal y le pide a María que lo arregle.</p>
10. Principio de la acción contraria	El héroe acepta o decide actuar.	María recuerda que en ocasiones anteriores el trabajo

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
		del equipo se ha visto dañado por la acción de Jorge. Acepta que se dejó influenciar y que debe actuar.
11. Partida	El héroe sale de su casa y se lanza en la búsqueda. Un nuevo personaje aparece: el donante o proveedor del que recibe un medio para solucionar el daño.	María platica con Carlos para pedirle ayuda pues él se lleva muy bien con todo el equipo de trabajo.
12. Primera función del donante	Para recibir el medio, el héroe puede ser sometido a una prueba, cuestionamiento, intercambio o ataque.	Carlos le propone elaborar un diagnóstico para ver las fortalezas y debilidades del equipo y de María como líder.
13. Reacción del héroe	El héroe responde a las exigencias del donante de forma positiva o negativa, supera o no la prueba o decide ayudar o no ayudar.	María acepta (se puede aprovechar este momento en la historia para mostrar contenido acerca del tema).
14. Recepción del objeto mágico	El objeto o medio pasa a disposición del héroe. La transmisión y recepción del objeto tiene formas variadas, por ejemplo: el héroe tiende una trampa para conseguir el objeto, éste puede ser fabricado o se le puede indicar el lugar donde se encuentra e in en su búsqueda.	Con el resultado del diagnóstico, María se da cuenta de sus fortalezas y debilidades como líder.
15. Desplazamiento	El héroe va en busca o es llevado a donde se encuentra el objeto de	María perdió su habilidad de liderazgo por los malos

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
	su búsqueda. Alguien puede indicarle el camino o seguir las pistas.	consejos e intrigas de Jorge y la confianza en su equipo (y la de su equipo en ella). Con el Desplazamiento, María empieza la lucha para ponerse de pie con la información que obtuvo del diagnóstico.
16. Combate	El héroe y su agresor se enfrentan en combate que puede ser una lucha física, una competencia, un juego, etc.	María realiza acciones para recuperar el liderazgo y aprovechar las habilidades del grupo. En la primera reunión de resultados se nota un gran avance, por lo que la influencia de Jorge queda en desventaja frente a la de María.
17. Marca	El héroe recibe una marca que le da fortaleza.	El jefe regresa y felicita a María y al equipo por los buenos resultados logrados. El equipo recupera la confianza en María.
18. Victoria	El agresor es vencido con o sin combate previo. No es necesario que el héroe lo venza, puede equivocarse por su propia torpeza.	Jorge le pide disculpas a María por sus acciones.
19. Reparación	La fechoría que inició la intriga o la carencia es reparada. Este es el punto donde la historia alcanza su culminación. El objeto de búsqueda o la meta se puede conseguir con la fuerza o astucia, mediante una trampa, alguien resucita o es liberado.	En el siguiente proyecto, María pone en práctica todo lo aprendido, les vuelve a plantear el plan, esta vez, pidiendo retroalimentación y sugerencias para mejorarlo, el equipo reacciona positivamente y con entusiasmo.



<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
20. La vuelta	El héroe regresa a sus tareas cotidianas; por lo general, de la misma forma en que llegó.	Las sesiones de trabajo transcurren con normalidad. María se siente satisfecha por la respuesta del equipo.
21. Persecución	El héroe es perseguido por el agresor quien quiere culparlo o eliminarlo.	Jorge aún está muy enojado con María y, con el propósito de boicotear su trabajo, deja de enviarle correos con información importante.
22. Socorro	El héroe es auxiliado o él mismo puede poner obstáculos a su perseguidor que se oculta.	María se da cuenta de lo que está haciendo Jorge y busca información acerca de cómo enfrentar a las personas que ejercen una fuerza negativa en el equipo.
23. Llegada de incógnito	El héroe regresa de incógnito a su casa o viaja a otro lugar sin ser reconocido. Puede fingir ser otra persona.	María asiste a un curso acerca de cómo tratar con personas difíciles y ejercer un liderazgo eficiente.
24. Pretensiones engañosas	Un falso héroe reclama para sí pretensiones engañosas. Hay alguien más que se hace pasar por conquistador del objeto o proclama el triunfo.	Jorge busca al jefe para comentarle que ha tenido que resolver muchos problemas a última hora porque María no está entregando el producto con las solicitudes completas.
25. Tarea difícil	Se propone al héroe una tarea difícil. Puede ser una prueba de fuerza, astucia o valor, paciencia, fabricar algo, etc.	El jefe habla con María para comentarle lo que externa Jorge y pedirle que lo solucione como líder.

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
26. Tarea cumplida	La tarea es realizada. El héroe puede realizar la tarea incluso antes de que sea encomendada.	María pone en práctica las estrategias que aprendió en el curso de liderazgo y se da cuenta de que empiezan a generar resultados positivos.
27. Reconocimiento	El héroe es reconocido. Esta función va ligada a la marca que recibió. Por ejemplo, se le reconoce al ver sus heridas; también se le puede reconocer tras una larga separación.	El jefe se da cuenta de los grandes del equipo y que María ha crecido como líder, al administrar y delegar responsabilidades de forma eficiente
28. Descubrimiento	El falso héroe o el agresor, queda desenmascarado. En la mayoría de los casos esta función se haya unida a la anterior. Alguien relata los verdaderos acontecimientos, el falso héroe no consigue superar la prueba.	En una reunión donde María muestra los resultados del proyecto, el jefe se da cuenta de que Jorge era quien bloqueaba y tenía una influencia negativa sobre los demás.
29. Transfiguración	El héroe recibe una nueva apariencia. El héroe es visto de otra forma, su apariencia cambia, construye algo.	María se reúne con cada integrante del equipo para reconocer su trabajo y proporcionar retroalimentación, así como mejores prácticas de trabajo.
30. Castigo	El falso héroe es castigado. Puede ser encerrado, morir, también puede ser perdonado.	Cuando toca el turno de hablar con Jorge, María le comunica lo que interpreta de su comportamiento, resaltando sus habilidades y conocimientos e invitándolo a colaborar para sacar el objetivo como equipo. Jorge agradece la

<b>Función</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
		retroalimentación y reconoce que su actitud no le ha permitido crecer profesionalmente.
31. Matrimonio	El héroe se casa y asciende al trono. Recibe un premio o una compensación.	Al finalizar el proyecto, el jefe reconoce el trabajo realizado por María y le ofrece un ascenso.

Elaboración propia tomando como base las 31 funciones de Propp (1971).

Abarcar las 31 funciones que presenta Propp en su totalidad podría resultar excesivo o generar algunas situaciones forzadas; sin embargo, al crear una trama, que a simple vista pareciera sencilla, nos ayuda a imaginar situaciones más complejas donde estén implicados otros personajes; a abarcar más temas (sin perder de vista el objetivo); y a jugar con momentos de calma, suspenso o intriga. Por ello, las 31 funciones de Propp representan un valioso aporte en la fase creativa, aunque en la edición de nuestro relato tengan que depurarse elementos.

Joseph Campbell (1959) también reúne un grupo de mitos y cuentos populares de todas partes del mundo para describir los patrones narrativos comunes, desde el punto de vista del psicoanálisis. Vogler (2002), a partir de esos estudios sobre el mito y de la psicología de Carl G. Jung, presenta un modelo de 12 etapas referente al viaje del héroe como una guía práctica para diseñar historias. A continuación se describen las etapas y en cada una se incluye un ejemplo del ámbito laboral operativo.

Tabla 6  
*Descripción y ejemplo de las 12 etapas del viaje del héroe*

<b>Etapas</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>1. El mundo ordinario:</b> inicio del relato donde se establece el contexto, origen y pasado del héroe. Este mundo ordinario debe contrastar con el mundo especial. El personaje presenta problemas internos (rasgos de personalidad, dilemas morales) y externos (un accidente, un evento	Francisco trabaja en el área de carnicería de una cadena de alimentos. Lleva 3 años en su puesto actual donde se encarga específicamente de realizar los cortes, actividad que desempeña con mucha habilidad. Aunque en ocasiones siente que las tareas que realiza son repetitivas y

Etapa	Ejemplo
inesperado) y existe un cuestionamiento acerca del cumplimiento del objetivo.	sencillas, se siente cómodo y contento con su labor y sus compañeros.
<b>2. La llamada de la aventura:</b> suceso que desencadena la acción. Puede ser la llegada de un mensaje, de formas variadas, que anuncie que va a ocurrir algo.	Un día, su supervisor le informa sobre una oportunidad de crecimiento laboral: hay una vacante para operar maquinaria donde se requiere la experiencia y conocimientos de Francisco.
<b>3. El rechazo de la llamada:</b> el héroe debe decidir si responde al llamado. El miedo a lo desconocido lo hace dudar e incluso rechazar el llamado. El héroe puede presentar esta negativa en forma de excusas, conflicto, escape, etc.	Francisco se siente orgulloso por el reconocimiento de su supervisor, pero también muy incómodo por la invitación porque tendrá que operar maquinaria peligrosa que no conoce. No le agrada la idea de tener que capacitarse otra vez y tiene miedo a equivocarse.
<b>4. El encuentro con el mentor:</b> el rechazo al llamado pudo ser una oportunidad para prepararse mejor antes de enfrentar lo desconocido. Aquí aparece un personaje que actúa como el mentor y le proporcionará conocimiento, fuerza, entrenamiento o algo que prepare al personaje para la aventura. La figura del mentor no tiene que ser precisamente "buena" puede tratarse de un ser tramposo que ponga a prueba al héroe.	En el descanso para comer, Francisco se encuentra con Sergio, quien lleva años operando maquinaria, y le platica sobre la invitación de su supervisor. Sergio le recomienda aprovechar la oportunidad porque representa crecimiento, un mejor sueldo y, aunque el trabajo requiere mayor responsabilidad, es menos cansado.
<b>5. La travesía del primer umbral:</b> el miedo ha disminuido y el héroe decide aceptar la aventura y cruzar el primer umbral. Muchas veces el personaje requiere de alguna	Después de pensarlo mucho y hablar con su familia, aún está temeroso, pero habla con su supervisor para decirle que acepta el nuevo puesto.

Etapa	Ejemplo
<p>fuerza externa que lo obligue a realizarlo, como ser víctima del robo de un objeto o persona querida, o una fuerza interna como el deseo de querer mejorar o cambiar. Al cruzar este primer umbral, la verdadera travesía comienza.</p>	
<p><b>6. Las pruebas, los aliados, los enemigos:</b> el héroe se adentra en la nueva experiencia que, por lo general, resulta aterradora. Una de sus características es la marcada diferencia con el mundo ordinario. Aquí deben presentarse una serie de pruebas, retos y trampas. También aquí es donde el héroe conocerá a personajes que se convertirán en sus aliados o enemigos; un tipo especial de enemigo es el rival que busca competir con el héroe, pero no aniquilarlo.</p>	<p>Francisco recibe la primera parte de la capacitación en la que el instructor explica las medidas de seguridad, las características de la maquinaria y los pasos para su funcionamiento. Aunque le cuesta memorizar los pasos y aprenderse los nombres de las partes de la máquina, sale bien en su primera evaluación.</p>
<p><b>7. La aproximación a la caverna más profunda:</b> el héroe está cercano a la zona de mayor peligro y donde se encuentra el objeto que busca. Después de varias pruebas, se ha habituado a este nuevo mundo y está por iniciar el desafío final. Antes de internarse en la odisea puede tomarse un tiempo para planear, reunir provisiones, fortalecerse, prepararse, formar un equipo, despedirse, etc.</p>	<p>El instructor les avisa que la próxima sesión será de práctica donde tendrán que operar la maquinaria. Francisco se angustia pues aún no se siente preparado. Una noche antes estudia y hace un acordeón para no olvidar los pasos.</p>

Etapa	Ejemplo
<p><b>8. La odisea (el calvario):</b> el héroe se enfrenta al reto más temido denominado odisea o calvario. Debe morir o parecer morir; fracasar o algo de extrema gravedad que constituya un momento de tensión al no saber si sobrevivirá o se recuperará; cuando resucite será más disfrutable la victoria. El héroe regresa transformado internamente.</p>	<p>El día de la capacitación, Francisco se siente aterrado pues cree que se equivocará. Cuando es su turno de operar la máquina se pone muy nervioso y confunde botones. Sus compañeros lo ayudan a identificar el error y el instructor lo tranquiliza, recordándole que esa sesión es para practicar y aprender de los errores.</p> <p>Al final del día, Francisco se siente más seguro y confiado.</p>
<p><b>9. La recompensa:</b> después de la crisis de la odisea, el héroe es recompensado o reconocido. Celebra con sus aliados y realiza una reflexión para tomar conciencia de sí mismo, de su realidad y de su lugar en el mundo.</p>	<p>En la última sesión de práctica, el instructor felicita a Francisco cuando logra hacerlo sin errores. En el descanso, él y sus compañeros platican sobre la responsabilidad que implica su labor y que aprendiendo a operar la maquinaria hay más oportunidades de trabajo en otras empresas.</p>
<p><b>10. El camino de regreso:</b> el héroe sabe que es momento de dejar atrás el mundo especial. En este aparente estado de calma, es necesario un acontecimiento que reavive la historia. Puede que los enemigos no hayan sido derrotados del todo o que algo catastrófico ocurra. El héroe recoge lo que haya ganado en el mundo especial y decide qué hacer. En las películas, frecuentemente es cuando aparecen las escenas de persecución.</p>	<p>Francisco regresa a la última semana en su puesto actual donde se siente diferente; reconoce que tiene muchos conocimientos nuevos y siente emoción de lo que está por venir.</p>

Etapa	Ejemplo
<p><b>11. La resurrección:</b> es aquí donde ocurre el clímax de la historia. El héroe tendrá que renacer y purificarse a través de un último calvario de muerte y resurrección. Demuestra que se ha transformado y puede aplicar lo que aprendió. El héroe puede fallar o ser derrotado y después ocurrir otra grande odisea final y decisiva que sea como un examen final.</p>	<p>En el primer día en su nuevo puesto, Francisco vuelve a sentir miedo. A causa de esto, se salta un paso y la máquina no enciende. Revisa su manual para encontrar el error y lo descubre a tiempo para hacerlo correctamente. Al final del día, se siente satisfecho porque supo identificar el error y corregirlo.</p>
<p><b>12. El retorno con el elixir:</b> El héroe regresa al mundo ordinario, retorna al punto de partida, pero con una transformación. También puede no haber aprendido la lección y tener que revivir la misma aventura.</p>	<p>En el descanso, Francisco platica con sus amigos acerca de lo que ha aprendido en su nuevo puesto, animándolos a hacer bien su trabajo para que, como él, reciban la oportunidad de ascender.</p>

Elaboración propia tomando como base las 12 etapas del viaje del héroe propuestas por Vogler (2002).

Las fases del viaje del héroe tienen cierta similitud con las funciones de Propp en cuanto al orden y tipo de situaciones; sin embargo, la propuesta de Campbell, como su nombre lo dice, se centra en un personaje: el héroe, quien se enfrenta a diversas circunstancias.

Vogler (2002) resalta que el esquema del viaje del héroe debe ser enriquecido y desarrollado con detalles que se adapten a las especificaciones de cada historia. En ningún caso es rigurosa; todo lo contrario: es flexible y constituye una de muchas variaciones posibles, por lo que pueden eliminarse, agregarse y alterarse sin que pierda su efecto.

Múltiples son las historias en el cine que han retomado esta estructura narrativa; entre las más populares se encuentran: *Star Wars*, *Matrix*, *Harry Potter* y *El señor de los anillos*, en donde podemos reconocer fácilmente cada una de las etapas que se resumen en el siguiente diagrama:

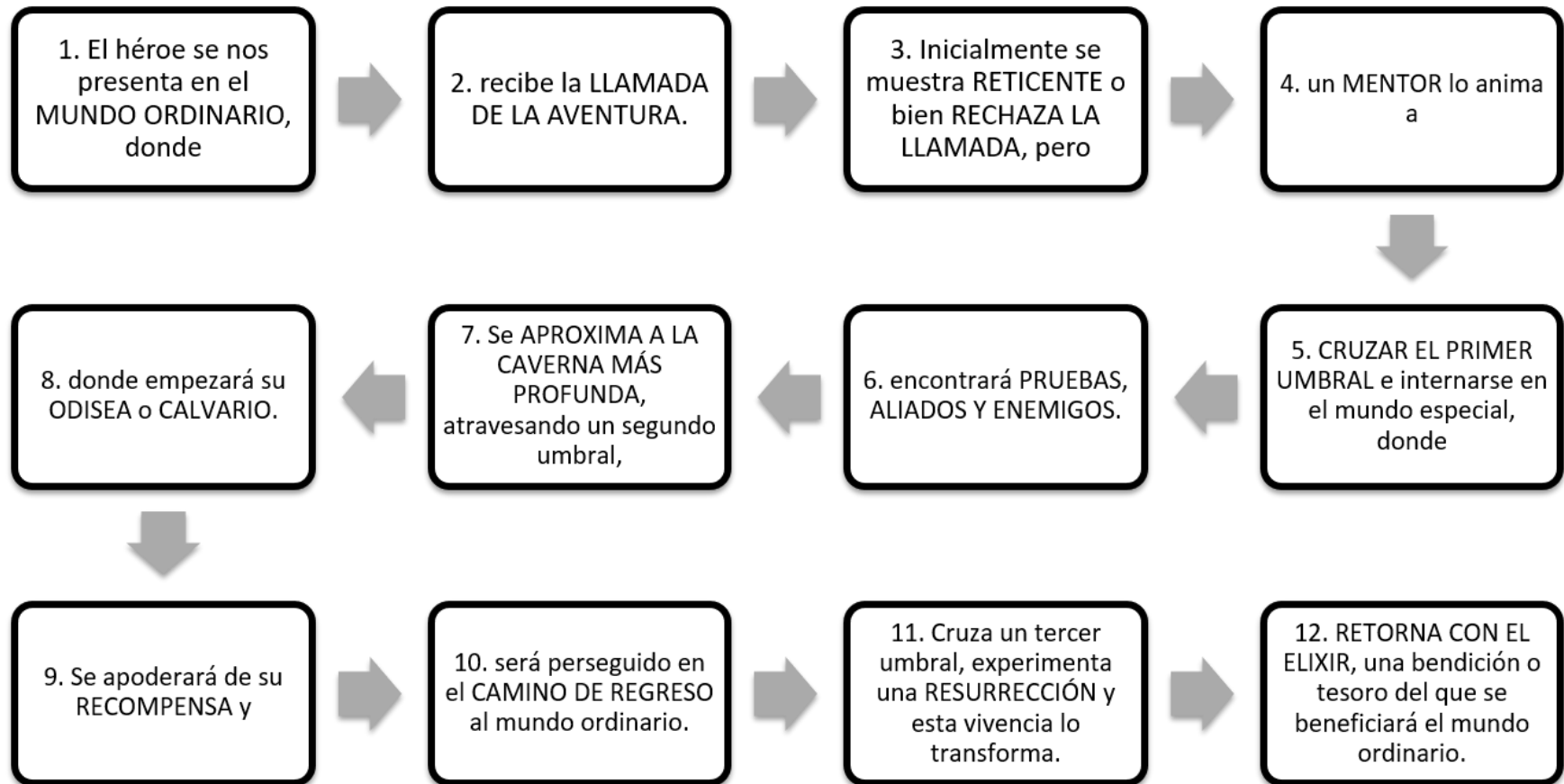


Figura 4. 12 etapas del viaje del héroe (Vogler, 2002, p.58).



### 4.3.2 Personajes

Siguiendo con el análisis de Propp (1971), aunque su estudio se enfoca en las funciones y no en los personajes que las realizan, el autor describe cómo se reparten dichas funciones entre los diferentes roles, lo que denomina esferas de acción.

Tabla 7  
*Los personajes y sus esferas de acción*

<b>Personaje</b>	<b>Esfera de acción</b>
1. El agresor o malvado	Realiza la fechoría, el combate contra el héroe y la persecución.
2. El donante o proveedor	Prepara la transmisión del objeto mágico y pone las condiciones para que el héroe disponga de éste.
3. El auxiliar	Ayuda a que el héroe se desplace en el espacio, en la reparación de la fechoría o carencia, en la persecución y en la transfiguración del héroe.
4. La princesa, su padre o el personaje buscado	Realiza la petición de la tarea difícil, descubre al falso o verdadero héroe, castiga o manda a castigar al segundo agresor o falso héroe y otorga el premio.
5. El mandatario	Se encarga de enviar al héroe a cumplir la tarea difícil.
6. El héroe	Parte para realizar la búsqueda, reacciona ante las exigencias del donante, recibe el premio.  Pueden existir dos tipos de héroe: héroe-víctima y héroe-buscador, los cuales se complementan.
7. El falso héroe	Como el héroe, también incluye la partida para realizar la búsqueda, la reacción negativa ante las exigencias del donante. Actúa como antagonista, siempre con pretensiones engañosas.

Elaboración propia tomando como base las esferas de acción propuestas por Propp (1971).

Esto no quiere decir que sean los únicos personajes que deban aparecer. Pueden existir aquellos que unen algunas partes con otras: los que se lamentan, denunciadores,

calumniadores, informadores, etc. La trama de nuestro relato nos ayudará a identificar a los personajes necesarios para dar lugar a las situaciones.

Por otro lado, Greimas (1987) también designa las funciones que pueden desarrollar los personajes mediante un modelo que nombra “modelo actancial”, lo cual es resultado de la síntesis de la propuesta de Propp y Soriau.

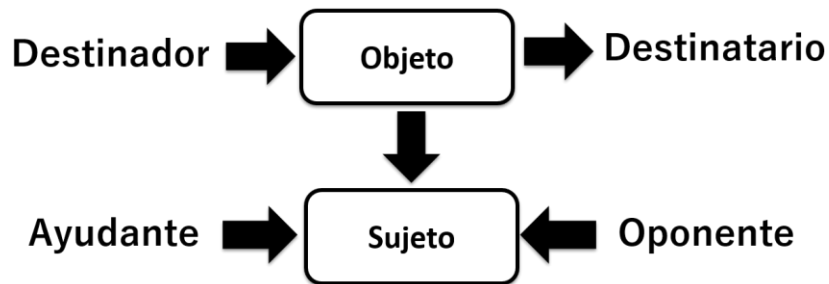


Figura 5. Modelo actancial de Greimas.

En él, la parte central es el objeto de deseo es que es perseguido por el sujeto y se sitúa como un medio de comunicación entre el destinador y el destinatario. El deseo del sujeto se articula por efecto del ayudante y el oponente. Revisemos la descripción de cada uno:

Tabla 8  
Funciones de los personajes en el modelo actancial

Personaje	Función
Sujeto	Individuo que desea un bien material o simbólico. Lleva la acción central del relato.
Objeto	Es lo que desea el sujeto.
Destinador	Es la fuerza que mueve al sujeto a ejercer su función. Entidad que encarga al héroe la misión. Es lo que motiva al sujeto a cumplir su objetivo.
Destinatario	Recibe el beneficio o perjuicio por las acciones del sujeto.
Ayudante	Auxilia al sujeto a conseguir al objeto.
Oponente	Es un auxiliante negativo. Obstaculiza la acción del sujeto.

Elaboración propia tomando como base el modelo actancial de Greimas (1987).

Para clarificar el modelo actancial, en el siguiente diagrama se muestra un ejemplo aplicado al cuento de la Caperucita Roja.

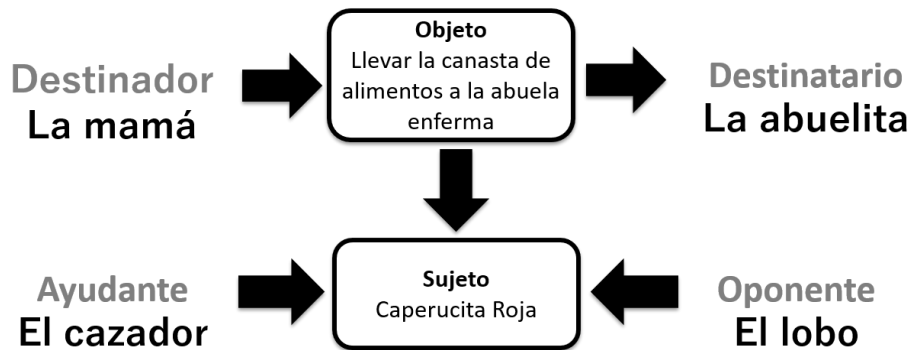


Figura 6. Ejemplo del modelo actancial.

En el modelo que propone Greimas, también puede estar ausente alguna función; por ejemplo, si no existiera el destinator, no hay un causante que motiva una acción, ésta puede estar definida por el mismo sujeto. Asimismo, si el que faltara fuera el adyuvante, nos refiere la soledad del sujeto, aunque no necesariamente debe existir un personaje que lo ayude.

Desde el punto de vista psicológico, Vogler (2002) retoma la teoría de los arquetipos de Carl Jung donde describe modelos de personalidad que se repiten en los mitos de todas las culturas y que surgen del inconsciente colectivo de la especie humana. El que sean patrones universales generan una experiencia compartida. Esta teoría nos sirve de herramienta para entender la función y el propósito de los personajes en las historias. Es importante resaltar que estas funciones no deben ser rígidas, los personajes pueden desempeñarlas temporalmente con el fin de enriquecer la historia.

Tabla 9  
*Arquetipos de Jung*

Personaje	Descripción
El héroe	Función dramática: Que el lector se identifique con él.
	Descripción:

Personaje	Descripción
	<p>Personaje central que debe tener rasgos universales en los que podamos reconocernos: deseo de ser libre, tener éxito, ser comprendido. También, es necesario que tenga defectos que lo humanicen como ser incompleto o imperfecto, lo cual es el punto de partida para un proceso de aprendizaje y crecimiento. Debe ser capaz de sacrificar sus necesidades en beneficio de los otros. Puede expresar facetas oscuras o sombrías como ser débil o resistirse a hacer algo. Es el personaje más activo de la historia, quien ejecuta la acción decisiva, el que más se arriesga o quien tiene la mayor responsabilidad.</p> <p>Tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• los héroes resueltos y los reticentes;</li> <li>• los héroes sociables;</li> <li>• los héroes solitarios;</li> <li>• los héroes catalizadores (que provocan transformaciones en los demás);</li> <li>• los antihéroes (tienen rasgos parecidos al de los héroes, pero con toques de cinismo que transmiten simpatía o también pueden ser trágicos y no admirables).</li> </ul>
<p>El mentor: el anciano o anciana sabio</p>	<p>Función dramática: Instruir y enseñar al héroe; proporcionar un don por medio del aprendizaje, sacrificio o compromiso.</p> <p>Descripción: Figura positiva que personifica las aspiraciones más elevadas del héroe; es su conciencia, lo motiva y ayuda a vencer el miedo. El mentor puede ser un antiguo héroe que ha sobrevivido a varias pruebas y ahora se dedica a transmitir el conocimiento; o bien, un inventor o científico que crea objetos o mecanismos que ayudan al héroe.</p>

Personaje	Descripción
	<p data-bbox="560 294 641 325">Tipos:</p> <ul data-bbox="560 346 1380 1039" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="560 346 1380 430">• mentores oscuros (guían al héroe por la senda del crimen y la destrucción);</li> <li data-bbox="560 451 1380 535">• mentores caídos (experimentan una crisis de la cual salen para ayudar al héroe);</li> <li data-bbox="560 556 1380 640">• mentores de continuidad (útiles para asignar tareas o misiones y poner la historia en movimiento);</li> <li data-bbox="560 661 1380 745">• mentores múltiples (varios personajes que le transmiten destrezas específicas);</li> <li data-bbox="560 766 852 798">• mentores cómicos;</li> <li data-bbox="560 819 982 850">• mentores chamán (sanador);</li> <li data-bbox="560 871 1380 1039">• mentores internos (puede ser el código de honor o conducta de una persona; alguien que ya no está, pero le enseñó algo en el pasado como un padre o abuelo; o un libro o artefacto que ayude al héroe en la búsqueda).</li> </ul>
<p data-bbox="235 1113 527 1144">El guardián del umbral</p>	<p data-bbox="560 1113 803 1144">Función dramática:</p> <p data-bbox="560 1165 885 1197">Poner a prueba al héroe.</p> <p data-bbox="560 1270 722 1302">Descripción:</p> <p data-bbox="560 1312 1380 1543">En el umbral de cada puerta, que da acceso a un nuevo mundo, hay guardianes poderosos que evitan el acceso si no lo mereces. Este personaje no es una amenaza, un villano o un antagonista; puede aparecer para probar su disposición y destrezas, e incluso ser superado y convertirse en aliado.</p> <p data-bbox="560 1617 641 1648">Tipos:</p> <p data-bbox="560 1669 1380 1848">Esta función representa obstáculos que se enfrentan en la vida cotidiana como mal tiempo, mala suerte, prejuicios; en un nivel más profundo, encarna demonios ocultos: neurosis, vicios, dependencias, carencias, cicatrices emocionales; es decir,</p>

Personaje	Descripción
	todas las limitaciones personales que impiden el avance y crecimiento cada vez que se introduce un cambio en la vida para probar nuestra determinación ante un desafío.
El heraldo	<p data-bbox="548 436 1393 491">Función dramática:</p> <p data-bbox="548 491 1393 588">Plantear desafíos y anunciar la llegada de un cambio significativo.</p> <p data-bbox="548 642 1393 676">Descripción:</p> <p data-bbox="548 688 1393 928">Cuando estamos listos para el cambio hay algo o alguien que lo anuncia; esto puede ser a través de una persona, una nueva idea, sueño, libro, película, llamada telefónica o mensaje. Su labor es alertar, presentar el desafío, motivar y así darle movimiento a la historia.</p> <p data-bbox="548 995 1393 1029">Tipos:</p> <p data-bbox="548 1041 1393 1075">Puede ser una figura positiva, negativa o neutral.</p>
La figura cambiante	<p data-bbox="548 1142 1393 1197">Función dramática:</p> <p data-bbox="548 1197 1393 1230">Introducir duda, confusión y suspenso.</p> <p data-bbox="548 1297 1393 1331">Descripción:</p> <p data-bbox="548 1344 1393 1583">Figura que deslumbra y confunde al héroe. Es flexible y su apariencia varía a través de cambios en el vestuario, habla o conducta. Un ejemplo de esta figura es el personaje de mujer seductora con intenciones maliciosas que atrae a los personajes masculinos.</p>
La sombra	<p data-bbox="548 1646 1393 1701">Función dramática:</p> <p data-bbox="548 1701 1393 1797">Desafiar al héroe y proporcionar a un oponente digno con quien luchar.</p>

Personaje	Descripción
	<p>Descripción:</p> <p>Representa la energía del lado oscuro que se proyecta en los villanos, enemigos y antagonistas. Crean el conflicto y ponen al héroe en situaciones límite para obligarlo a aceptar el reto y sacar lo mejor de él. Se sugiere humanizar a estos personajes con toques de bondad, cualidades admirables o convertirlos en personas vulnerables. Este personaje no se percibe a sí mismo como villano, está convencido de la justicia de su causa y no descansará hasta cumplir sus objetivos. Puede transformarse en un personaje seductor para atraer al héroe al peligro o tener cualidades heroicas.</p> <p>Tipos:</p> <p>La función puede centrarse en un personaje o en varios; el héroe mismo puede manifestar un lado sombrío, como actuar de forma autodestructiva, abusar de su poder o volverse egoísta.</p>
El embaucador	<p>Función dramática: Proporcionar alivio cómico.</p> <p>Descripción:</p> <p>Son principalmente bufones, payasos o compañeros cómicos que ayudan al héroe a poner los pies en el suelo, proporcionar la perspectiva necesaria y reírse de él mismo. Alivian la tensión después de un suceso de suspenso y conflicto. Su energía puede transmitirse mediante travesuras, accidentes o deslices verbales que alertan la necesidad de un cambio.</p>

Elaboración propia tomando como base los arquetipos de Carl Jung (Vogler, 2002).

Es importante subrayar que lo que se acaba de describir son las funciones, lo cual no necesariamente significa que correspondan a un personaje en concreto en toda la historia, ya que las funciones pueden rotarse o intercambiarse en el transcurso, y justo eso es lo que enriquece el relato.

### 4.3.3 Narrador

Otro elemento a considerar es definir la perspectiva desde la cual se contará la historia, es decir, quién será el narrador. Rico, Cruz y Rodríguez (2012) nos plantean los más comunes.

#### 1. El narrador en tercera persona.

1.1 Omnisciente: el narrador es el ojo que todo lo ve y todo lo sabe. Conoce a los personajes y al mundo que los rodea. Un ejemplo de esto es *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez.

1.2 Objetivo o cámara: el narrador describe los hechos como si los viéramos a través de un video; sólo nos muestra lo que ocurre en el exterior, sin dar a conocer los sentimientos y pensamientos de los personajes.

1.3 Pasado por la mente de un personaje (también llamado: narrador en tercera persona limitado): narrador que lo sabe todo sobre un personaje, pero no realiza juicios o comentarios moralizantes. La diferencia con el omnisciente es que sus conocimientos se limitan al personaje principal.

1.4 Pasado por la mente de varios personajes: es un narrador que puede transmitirnos los pensamientos y sentimientos de varios personajes. Aunque contar con una variedad de puntos de vista enriquece la historia, se requieren personajes muy completos y definidos además de cuidar que no se genere confusión y se pierda la credibilidad.

#### 2. Narrador en primera persona. El narrador es el protagonista o uno de los personajes de la historia y cuenta lo que sabe y cómo lo sabe.

2.1 Testigo: el narrador no es el protagonista sino el emisario de la historia y cuenta lo que ha visto y le han contado. Constituye un puente entre las cosas increíbles que van a ser narradas y nuestro mundo lógico.

2.2 El narrador poco fiable: es un narrador que sabe mucho menos que el lector, dando pie a que éste conozca muchas cosas que el narrador ignora. O puede ser también un narrador que deliberadamente intenta engañar al lector consciente o inconscientemente.



3. Narrador en segunda persona. Aquí, el narrador pretende colocar al lector como protagonista de los acontecimientos; busca su complicidad y se dirige constantemente a él. Es un punto de vista complicado que debe escribirse con astucia para no confundir y lograr el resultado deseado.

Una historia contada a través de diferentes medios puede tener variados narradores. Debemos preguntarnos quién la contará mejor la historia de acuerdo del objetivo que buscamos en determinado momento. Incluso habrá momentos o medios en los que no sea necesario contar con uno.

Definir la trama o argumento, los personajes y el narrador son los elementos básicos que se proponen en este trabajo para la construcción de un relato para ser utilizado como caso de estudio.

## CAPÍTULO 5. PROPUESTA PARA ESCRIBIR CASOS UTILIZANDO LA NARRATIVA

A continuación, se expone una propuesta de metodología para la construcción de casos de enseñanza utilizando la narrativa. Cada una de ellas se presenta con los instrumentos para su ejecución y con un ejemplo de aplicación basado en un escenario ficticio.

### 5.1 Metodología propuesta

La construcción de casos exige un trinomio de profesor-investigador-escritor y el producto que se obtenga estará definido por un estilo propio (Camacho, 2011). Independientemente de ese estilo personal, es necesario elaborarlos con un propósito bien definido y una metodología que nos guíe paso a paso en su desarrollo. En resumen, esto implica realizar una lista de objetivos pedagógicos con temas concretos; hacer la relación de casos identificados con cada tema; buscar las fuentes de información que pueden ser documentos, personas, instituciones o empresas; y realizar una recopilación que nos proporcione la información suficiente para la redacción del caso (Muñoz y Santoyo, 2007). Aunado a esto, debe haber una fase de evaluación para verificar que nuestro caso cumple con los objetivos planteados al inicio.

Derivado de lo anterior, la metodología propuesta se compone de cinco fases que se describirán a continuación:

1. Delimitación del caso
2. Recopilación de la información
3. Identificación del tipo de caso
4. Selección de elementos narrativos
5. Escritura del caso
6. Selección de elementos tecnológicos
7. Evaluación del caso

### 5.1.1 Ejemplo

Para ejemplificar el desarrollo de cada uno de los elementos se utiliza una problemática ficticia, construida a partir de elementos tomados de la realidad.

#### *Descripción de la empresa*

Empresa privada que provee el servicio de monitoreo de medios de comunicación. Su mercado incluye a otras empresas y entidades gubernamentales que utilizan esa información para la toma de decisiones. En su sistema de monitoreo, los trabajadores con el puesto de editor tienen la función de capturar notas informativas de programas de radio y televisión, en tiempo real; para ello, utilizan *software* específico que les permite transcribir y clasificar la información para su envío automático a los clientes.

#### *Descripción de la problemática*

Quejas constantes de los clientes. El reclamo principal es que la información relevante no llega en tiempo y con la calidad de redacción adecuada.

Alta rotación del personal. El tiempo que tarda una persona de nuevo ingreso en estar capacitada para desempeñar su labor es de un mes, lo cual también es el tiempo promedio de permanencia.

#### *Perfil del trabajador*

Recién egresados de las carreras de comunicación, periodismo o afines con conocimientos y habilidades para la redacción de notas periodísticas y síntesis de información; capaces de trabajar bajo presión de tiempo.

La dificultad de su labor radica justo en el tiempo reducido que tienen para sus tareas: utilizar el *software* y redactar la bitácora de los programas a una velocidad de un minuto por línea.

#### *Propuesta pedagógica*

Como parte de la estrategia de formación, se propone el método de casos como herramienta para proporcionar los conocimientos y habilidades que requiere el puesto;

además, para sensibilizar sobre la importancia de su labor y generar una actitud crítica hacia su forma de trabajo actual que conduzca a alternativas de mejora para sí mismos y para el equipo.

Es importante señalar que la situación descrita únicamente nos servirá para ejemplificar los pasos de la propuesta de construcción de casos. Por lo tanto, no se expondrá la estrategia completa.

## 5. 2 Desarrollo de la propuesta

### 5.2.1 Delimitación del caso

El primer paso para la elaboración de un caso es delimitarlo; esto es, determinar la sección de la realidad que se va a representar. Audelo (2014), dentro de su metodología de escritura de casos, propone seis pasos donde el primero corresponde a la Delimitación y contextualización. En dicha etapa se define el caso, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de caso se quiere escribir?
- ¿Cuál será el área de aplicación? ¿Para qué temas o cursos será útil?
- ¿Cuál será su alcance? ¿Qué producto se espera que entregue el participante al finalizar el proyecto?
- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes se pretende desarrollar en los participantes?

La autora enfatiza en la importancia de definir, lo más claramente posible, el trabajo que se espera del participante, pues es lo que nos ayudará a establecer qué información requerirá el caso.

En el diagrama se muestra el proceso para definir los objetivos del caso y la información requerida para su escritura.

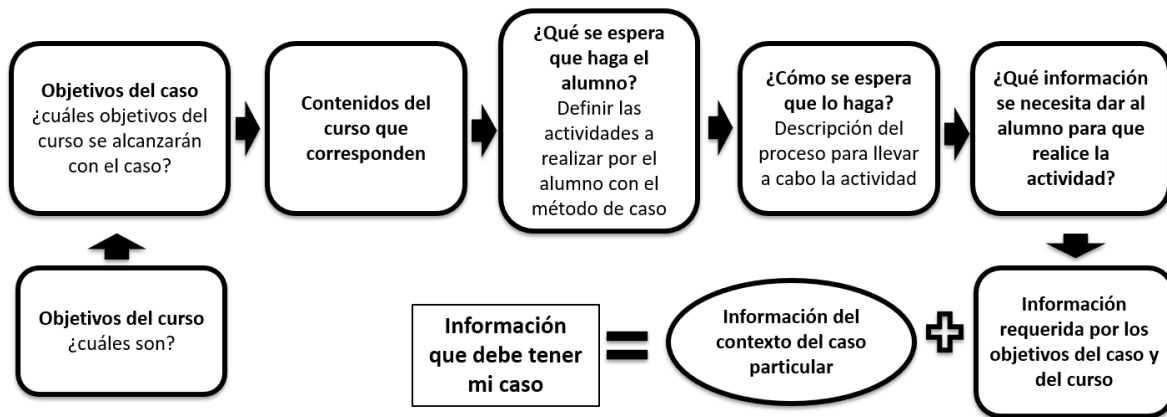


Figura 7. Información requerida para la escritura de casos. Tomada de Audelo (2014).

Por su parte, Ogliastri (1998) sugiere que, para escribir un caso del cual tenemos un propósito concreto, debemos definir los objetivos pedagógicos en términos del aprendizaje. El autor propone clasificar los objetivos de enseñanza en tres categorías: conceptuales (sobre el tema o contenido que se abordará con el caso), de habilidades (las que desarrollarán los participantes a través del análisis y discusión del caso) y los formativos (ciertas actitudes y valores que deseamos en los participantes). También plantea definir el lugar en el que se situará el caso, tanto del curso como del programa formativo que llevará el participante, lo cual podríamos obtener respondiendo a las preguntas: ¿El caso va al comienzo o al final? ¿Qué papel tendrá este caso dentro del curso?

Retomando a los autores citados, la fase de delimitación pretende cubrir los siguientes aspectos: objetivo del caso, alcance, área de aplicación y ubicación dentro de la estrategia general.

Para esta propuesta, el objetivo se define como la finalidad, intención o propósito particular del caso, considerando que éste es parte de una estrategia didáctica más amplia y que debe estar alineado con el objetivo general de dicha estrategia. Es importante especificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar en los participantes a través de esta actividad.

Tabla 10  
Instrumento para la delimitación del caso

<b>Antecedentes del caso</b>	
¿En qué escenario se sitúa la problemática de formación?	Empresa privada que provee el servicio de monitoreo de medios de comunicación a otras empresas y entidades gubernamentales que utilizan esa información para la toma de decisiones.
¿Cuáles son las actividades que desempeñan los trabajadores que presentan la problemática?	Los trabajadores con el puesto de editor tienen la función de monitorear; es decir, capturar notas informativas de los programas de radio y televisión, en tiempo real. Para ello, utilizan softwares específicos que les permiten transcribir y clasificar la información para su envío automático a los clientes.
¿Cuál es la problemática de formación de los colaboradores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Omiten pasos importantes del procedimiento para el registro de notas.</li> <li>-No sintetizan la información adecuadamente.</li> <li>-No redactan las notas adecuadamente.</li> <li>-No entregan las actividades en el tiempo requerido.</li> <li>-Falta de motivación.</li> <li>-Poca cooperación con el equipo de trabajo.</li> </ul>
<b>Objetivo del caso</b>	
¿Cuál es la finalidad, intención o propósito del caso en general?	Sensibilizar a los trabajadores acerca de la importancia de su labor y mostrar los procedimientos requeridos para que realicen sus tareas adecuadamente.
¿Qué conocimientos se pretende desarrollar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proceso de monitoreo de medios</li> <li>-Síntesis de información</li> <li>-Redacción de textos periodísticos</li> </ul>
¿Qué habilidades se pretende desarrollar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Manejo de <i>software</i> de monitoreo de medios</li> <li>-Velocidad para la síntesis y redacción de textos</li> <li>-Solución de problemas</li> <li>-Trabajo en equipo</li> </ul>
¿Qué actitudes se pretende desarrollar?	-Motivación
¿Cuál es la utilidad para la organización?	La correcta ejecución de procesos y procedimientos permite el logro de los objetivos de la organización:

	proporcionar información completa y en tiempo a sus clientes.
¿Cuál es la contribución de esa labor a la sociedad?	El envío de información completa, y en el tiempo correcto, permite a los clientes tomar mejores decisiones.
¿Cuál es el beneficio para el desarrollo individual del trabajador?	Los trabajadores adquieren importantes herramientas para su desarrollo profesional: conocimientos (metodologías para optimizar su labor); habilidades (síntesis y redacción de textos); y actitudes (motivación).
<b>Área de aplicación</b>	
¿A qué tema, unidad o programa corresponde el caso?	Inducción al puesto
<b>Ubicación dentro de la estrategia general</b>	
¿Qué papel tendrá el caso dentro de la estrategia general de enseñanza?	Será el hilo conductor que guíe la presentación de todos los contenidos de inducción.
<b>Alcance</b>	
¿Qué actividades realizará el participante?	-Revisará y analizará el caso. -Reflexionará y discutirá la importancia de su labor. -Propondrá acciones para mejorar su trabajo individual. -Propondrá acciones para mejorar su trabajo en equipo.
¿Qué información de apoyo necesita tener el participante?	-Actividad que realiza la empresa -Proceso de trabajo -Manual de uso del software -Manual de estilo de redacción

Elaboración propia tomando como base las propuestas de Audelo (2014) y Ogliastri (1998).

### 5.2.2 Recopilación de la información

Una vez que el caso está delimitado, será necesario introducirnos al universo donde se sitúa. Al ver una película, o leer un libro, entendemos las circunstancias del personaje gracias a que nos proporcionan datos como el país donde ocurre el suceso, la situación económica, momento histórico, cómo son los personajes, a qué se dedican, cómo viven, etc., por lo que, al ser escritores de un caso, debemos averiguar todo lo que podamos del mundo donde ocurre nuestra historia.

Un caso se puede obtener de varias fuentes: experiencias personales, colegas, egresados, participantes, realidad del trabajo; a partir de periódicos, revistas, documentación histórica, documentos reales y estadísticas. Se sugiere que el caso esté basado en hechos reales, por más creativos e imaginativos que seamos, la realidad es más rica y controversial que la ficción (Pérez, R. I., 2011). Recopilar información sirve para conocer ese escenario a profundidad.

En resumen, la información para nuestro caso puede provenir de dos fuentes principales: documental o de campo. A continuación, se describe cada una de ellas.

#### *5.2.2.1 Recopilación documental*

Las fuentes que podemos utilizar para la recopilación documental son: información (actual e histórica) de revistas, medios magnéticos de almacenamiento o periódicos, información pública, trabajos académicos, trabajos sobre la empresa, registros que sólo la empresa puede proporcionarnos, entre otros (Audelo, 2014; Ogliastri, 1998).

Actualmente, el internet es una gran ventana de obtención de datos. Sólo es cuestión de realizar una búsqueda adecuada, en redes sociales o páginas de asesoría y consulta muchas veces se describen situaciones que ocurren en diversos entornos laborales; asimismo, también existen artículos escritos por periodistas de investigación, lo que garantiza la confiabilidad de la información.

Si bien, en la mayoría de las ocasiones, no es posible obtener un caso completo únicamente de la recopilación documental, se puede construir un buen ejercicio si se retoman elementos de varios hechos reales para conformar una historia verosímil y apegada al contexto de la problemática. Otra opción es recurrir a la recopilación de campo.

#### *5.2.2.2 Recopilación en campo*

Cuando se tiene el tiempo y recursos suficientes, lo ideal es realizar una recopilación de campo que permita obtener una historia de primera fuente. Hay sitios donde la información pasa de boca en boca, de unos empleados a otros, y no existe documentación en



publicaciones. Ahí es donde la recopilación de campo se hace indispensable (Ogliastri,1998).

Dentro de la metodología propuesta por Audelo (2014), se aconseja documentar el caso directamente con la organización, por lo que será necesario encontrar a una persona que acepte participar en el proyecto y formalizar el proceso desde el inicio.

La autora clasifica la información que se obtiene de las personas en una organización de la siguiente manera:

- Experiencia (uso de maquinaria, desarrollos de procesos, elaboración de materiales...) a través de cuestionarios o entrevistas
- Actitudes (proactividad, escucha activa, empatía...) a través de entrevistas y observación

Dicha clasificación ayuda a determinar qué técnica utilizar para la recopilación: entrevistas, cuestionarios, revisión de registros, observación, monitoreo, etc.

Cuando se utilizan casos reales, es necesario clarificar las responsabilidades y derechos del redactor y las fuentes de información. Al realizar recopilación de campo, se debe seguir una serie de recomendaciones como: no inducir las respuestas; evitar discutir sobre la información proporcionada o dar consejos, aunque los pidan; resguardar la confidencialidad de los datos; tener mente inquisitiva y ecuánime; recordar que la intención no es conocer la verdad y desechar el resto, sino recuperar las diferentes versiones, teorías y construcciones de la realidad que tengan las personas involucradas (Ogliastri,1998; Pérez, R. I., 2011).

### *5.2.2.3 Suficiencia de la información*

En cuanto a la suficiencia de la información, puede existir ambigüedad para definir cuándo tenemos el contenido completo. Sin embargo, hay que recordar que la información puede ser tan extensa, que realizar una recopilación puede llevarnos años y aun así es probable que no agotemos el conocimiento. Por tal motivo, tener un faltante o excedente podría llevarnos a dos situaciones de las que es posible sacar provecho.

Por un lado, si hay información faltante, podríamos construir un caso donde los participantes hagan supuestos razonables en medio de la incertidumbre (como sucede en la vida real); por el otro, si la información es demasiada y hay datos inútiles, podría incitar al participante

a evaluar la importancia de los elementos y aprender a distinguir lo superficial, como también ocurre en la realidad.

Finalmente, algunos puntos fundamentales en esta fase de recopilación son: mantener la confidencialidad de la información, involucrar a todas las partes, apegarse a la versión de los hechos, recopilar todos los datos necesarios, dar el crédito correspondiente a las fuentes de información, tomar en cuenta que una documentación superficial dará lugar a un caso poco robusto y mantener un balance entre la información proporcionada y la incertidumbre (Autelo, 2014).

#### *5.2.2.4 Tópicos por recopilar*

Uno de los temas fundamentales, al recopilar información para construir un caso, es saber qué aspectos debemos recuperar. De acuerdo con Pérez, R. I. (2011), los elementos que deben recopilarse son:

1. Trayectoria estratégica: descripción de los hechos que muestran la evolución histórica de la empresa.
2. Información del entorno: descripción de los hechos que hagan visible el contexto del negocio.

Entorno político: realidades de legislación, tendencias, acuerdos multilaterales, situaciones típicas del contexto de cada país donde opera la empresa.

Entorno económico: datos de estructura que caractericen al país o a las zonas donde opera la empresa, a nivel de hecho o de indicadores macroeconómicos.

Entorno socio cultural: descripción de los perfiles de comportamiento individual y grupal, desde el punto de vista de las creencias y valores de la sociedad donde opera la organización.

Entorno tecnológico: descripción del sector donde se mueve el negocio, desde el punto de vista de tendencias, rupturas y futuro del desarrollo tecnológico que pudieran incidir directa o indirectamente en la estabilidad, crecimiento y competitividad de la empresa.

Entorno de competencia: descripción del perfil de la competencia, de forma que permita comparar lo que se hace de manera diferente en términos estratégicos.

### 3. Información interna

Hechos y datos que describan el desempeño organizacional como: estados financieros, estadísticas de los diferentes procesos de la empresa, decisiones a niveles gerenciales y directivos que sean relevantes y hechos que tengan que ver con la operación.

4. Situación problemática: son los datos requeridos para plantear el conflicto del caso inmerso.

Finalmente, cuando se realiza este tipo de investigación se recomienda incluir anexos a fuentes secundarias, como estudios o publicaciones que complementen el caso. También, será necesario incluir información no relevante, de forma que el participante pueda examinarla y discriminar su utilidad para el análisis y la toma de decisiones; esto es, pasar del pensamiento complejo a las ideas concretas.

Tabla 11  
*Instrumento para la recopilación de información*

<b>Recopilación documental</b>	
<b>Fuentes de información</b>	<b>Nombres y ubicaciones de las fuentes</b>
Páginas de información pública	Página <i>web</i> de la empresa
Redes sociales y blogs	Redes sociales de la empresa, blogs y foros de discusión del gremio.

¿Se realizará recopilación de campo?	Sí	X	No	
<b>Personas que serán la fuente de investigación</b>				
<b>Nombre</b>		<b>Relevancia para la recopilación</b>		
Gerente de medios		Persona que conoce las características de la organización y sus procesos operativos.		
Monitorista de medios		Persona que conoce las características del público meta.		
<b>Instrumentos</b>		<b>Objetivo</b>		
Entrevista	X	Conocer las características de la empresa y las de sus trabajadores.		

Elaboración propia tomando como base a Ogliastri (1998) y Pérez, R. I. (2011).

Tabla 12  
Tópicos por recopilar

<b>Tópicos por recopilar</b>	
<b>General</b>	
¿Cuál es la principal actividad de la organización?	Monitorear y recopilar información en medios electrónicos, impresos y digitales.
¿Cuál es su beneficio a la sociedad?	Dar seguimiento a temas de interés público para generar una base de datos que permita la consulta de esa información.
<b>Trayectoria</b>	
¿Cómo ha evolucionado históricamente la organización?	<p>1.ª etapa: Empresa que proporcionaba resúmenes ejecutivos de información para líderes de la comunicación social.</p> <p>2.ª etapa: Se agregó el uso de herramientas tecnológicas para la recopilación de información; escaneo de periódicos; edición de audio y video en tiempo casi real; armado de bitácoras.</p> <p>3.ª etapa: Se institucionalizaron los procesos, lo que ayudó a profesionalizar las actividades de los trabajadores.</p> <p>4.ª etapa: Se generaron los proyectos necesarios para consolidarse como una empresa de análisis de información, cuyos productos ayuden a otros en la toma de decisiones.</p> <p>La tecnología ha tenido un papel fundamental. Antes, los editores recortaban y pegaban notas en papel; ahora, utilizan sistemas tecnológicos con los que identifican palabras clave en periódicos escaneados, analizan el contenido y generan reportes con gráficas. El criterio de las personas para definir la información relevante aún es indispensable.</p>
<b>Información interna</b>	
¿Cómo está estructurada la organización?	<p>1. Dirección general</p> <p>1.1 Dirección comercial: ventas y licitaciones</p>

	<p>1.2 Dirección de RH y administración: administración financiera, contratación de personal, capacitación</p> <p>1.3 Dirección de operaciones</p> <p>1.3.1 Gerencia de contenidos: generación de reporte de análisis mensual para los clientes</p> <p>1.3.2 Gerencia de medios impresos: Generación de carpeta informativa de periódicos y revistas</p> <p>1.3.3 Gerencia de medios electrónicos: generación de carpeta informativa de medios electrónicos e internet</p>
<b>Entorno político</b>	
<p>¿Existe algún aspecto o actor legislativo o político que intervenga en los procesos de la organización?</p> <p>Ejemplo: normatividad, ley, partido político.</p>	<p>El tratamiento de información que debe darse a ciertas entidades gubernamentales.</p>
<b>Entorno económico</b>	
<p>¿Cuál es el nivel socioeconómico de los miembros de la organización?</p>	<p>Directivos: Alto, egresados de escuelas privadas.</p> <p>Mandos medios: Media-baja, baja, egresados de escuelas públicas.</p> <p>Operativos: Media-baja, baja, egresados de escuelas públicas.</p>
<p>¿Cuál es el nivel socioeconómico de los clientes y aliados?</p>	<p>Alto: egresados de escuelas privadas.</p>
<b>Entorno socio cultural</b>	
<p>¿Cuáles son los valores, actitudes y conductas que externan los trabajadores?</p>	<p>-Esperan una recompensa o reconocimiento al realizar bien su trabajo, de lo contrario se desmotivan.</p> <p>-Advierten una diferenciación entre niveles: mientras los directivos no tienen restricciones, los empleados no pueden estar en ciertas zonas o eventos.</p>

¿Cómo es la relación de los trabajadores con sus pares?	-Existe un ambiente de compañerismo y respeto entre ellos. También hay cierta competitividad; si alguien sobresale y recibe una recompensa, los demás dudan de que sea por la calidad de su trabajo. -Cuando alguien falta, otro empleado debe sumar el trabajo del ausente a sus labores; eso genera molestia y roces entre ellos.
¿Cómo es la relación de los trabajadores con sus subordinados?	No tienen subordinados.
¿Cómo es la relación de los trabajadores con sus superiores?	-Se identifican con sus jefes inmediatos, pero no con el resto de la organización. Pueden apoyar con trabajo extra de ser necesario.
<b>Entorno tecnológico</b>	
¿Cuánto incide la tecnología en el crecimiento y competitividad de la empresa?	Actualmente uno de los grandes objetivos de la empresa es el desarrollo de <i>software</i> que permita hacer las actividades a mayor velocidad y con menos personal.
¿Cuál es el nivel de desarrollo tecnológico de la organización?	Alto nivel de desarrollo en comparación con los competidores.
<b>Entorno de competencia</b>	
¿Por qué es competente la empresa? ¿Qué la diferencia de las demás?	Su desarrollo tecnológico y su manejo bajo procesos de calidad.
<b>Problemática general</b>	
¿Cuál es el puesto y área de los trabajadores?	Monitoristas del área de contenidos, medios impresos y medios electrónicos.
¿Cuáles son sus actividades?	Contenidos: calificar el nivel de pertinencia e importancia de las notas, realizar reporte legislativo para generar informes.

	Medios impresos y electrónicos: registrar notas informativas, utilizando <i>software</i> que les permita generar una bitácora en tiempo real.
¿Cuál es la problemática de formación que presentan los trabajadores?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se saltan pasos importantes al registrar la información en el programa.</li> <li>-Las notas no están bien redactadas y no sintetizan la información adecuadamente.</li> <li>-Tardan aproximadamente un mes en aprender a realizar las actividades.</li> </ul>
¿Cuáles consideran que son sus causas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No comprenden la importancia de su labor.</li> <li>- No cuentan con un programa formativo adecuado que les permita desarrollar habilidades de síntesis y redacción en poco tiempo.</li> </ul>
¿Cómo es el proceso?	A cada trabajador se le asigna un número de medios. Al inicio de su turno, debe sintonizar el espacio noticioso y utilizar el <i>software</i> donde introduce la hora; sintetiza y redacta la información; y edita el video o audio de manera que produzca una bitácora con el detalle de la información por minuto. Dicho <i>software</i> está programado para reconocer palabras clave en el texto, que ayudan a determinar la relevancia de la información, y enviar el reporte al cliente, en tiempo real.
¿Quiénes están implicados?	<p>El equipo de monitoristas está conformado por 53 personas, de los cuales, 60 % está en el turno matutino, 35 % en el turno vespertino y 5 % en el nocturno.</p> <p>Por turno, debe haber 2 monitoristas emergentes, 2 transcritores y 2 supervisores.</p>
¿De qué manera afecta la problemática presentada?	Cancelación de contratos con clientes. Cuando el cliente es gubernamental existen penalizaciones por no cumplir lo acordado en los contratos; lo que, a su vez, provoca menos contratos, menores ganancias y recorte de personal.
¿Se han tomado medidas para dar solución? ¿Cuáles?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se realizaron reuniones para explicar la importancia de hacer correctamente su labor.</li> <li>-Se implementaron bonos económicos para las personas que suban el mayor número de notas.</li> </ul>

<p>¿Qué beneficios tendría la solución de la problemática? Para colaboradores, gerentes y directivos, organización y sociedad.</p>	<p>Al entregar reportes con un óptimo nivel profesional en fondo y forma, se eleva la posibilidad de aumentar el número de contratos con clientes, lo que llevaría a mayores ganancias para la empresa y mejores salarios para sus empleados. De la misma forma, se consolidaría una base de datos con información de interés público que permita tomar decisiones importantes de alcance social, político y cultural.</p>
<p><b>Situación problemática específica</b>          Describir uno o varios ejemplos donde se haya presentado la problemática.</p>	
<p>¿En qué fecha ocurrió?</p>	<p>Marzo, 2009.</p>
<p>¿Qué ocurrió? ¿Cómo ocurrió? ¿Quiénes fueron los involucrados?</p>	<p>Tras un brote de influenza en el centro de la república, la cantidad de trabajo se intensificó por varios meses. La Secretaría de Salud, uno de los clientes, ejercía presión constante para recibir síntesis de todas las notas referentes al tema, con su respectiva transcripción, para ayudarles en la campaña mediática. En ese momento, el secretario de la dependencia federal ofrecía entrevistas en todos los medios con duraciones de 5 minutos a 1 hora.</p> <p>Otros clientes, como la Secretaría de Comunicación, también requerían información inmediata, reportada en los medios, acerca de nuevos brotes para enviar a sus reporteros a cubrirlos.</p> <p>De la misma manera, el resto de los clientes (180 en total) solicitaban estar informados sobre lo más reciente del tema.</p> <p>Ante la contingencia sanitaria, los monitoristas expresaron su preocupación por salir a la calle y ponerse en riesgo durante el trayecto a su trabajo. La empresa habló con la Secretaría de Salud la cual le señaló el riesgo real y le recomendó medidas para protegerse; además, ofreció servicios de salud inmediatos y prioritarios destinados a los empleados de la organización y a sus familiares.</p> <p>Para la Secretaría era imperiosamente necesario tener esa información en tiempo real.</p>
<p>¿Cómo se resolvió?          ¿Qué acciones se realizaron y cuáles</p>	<p>Los monitoristas permanecían en sus puestos incluso después de haber concluido su turno, ya que algunos programas que debían transcribir duraban varias horas y, además, se necesitaba dar atención a todos los clientes.</p>



fueron sus resultados?	<p>Para vigilar que se registraran las menciones de clientes más importantes (gobierno federal), se designó a un encargado de transcriptores.</p> <p>La empresa tuvo que persuadir a los trabajadores para asumir nuevas responsabilidades y trabajar largas jornadas ante la emergencia, sin la certeza de una compensación inmediata.</p> <p>Se fortaleció la supervisión para asegurar que la información se enviara correctamente y en tiempo.</p> <p>Al finalizar, la cobertura fue adecuada.</p>
Descripción de las instalaciones y entorno	<p>Espacio amplio, sin separaciones, donde hay tres mesas largas y en cada una, 20 computadoras de escritorio con el CPU arriba.</p> <p>Las computadoras son viejas y lentas por estar encendidas todo el día y no son suficientes entre cambios de turno.</p> <p>Las sillas tampoco alcanzan para todos y algunas están rotas.</p> <p>El clima es adecuado, a pesar de no tener aire acondicionado.</p>
<b>Perfil del público meta (promedio)</b>	
<b>Características</b>	
Edades	La mayoría oscilan entre los 20 a 27 años. Hay pocas personas de 32-35 años.
Género (% mujeres y hombres)	<p>Turno matutino: 50 % mujeres, 50 % hombres.</p> <p>Turno vespertino: 40 % hombres, 60 % mujeres.</p> <p>Turno nocturno: 100% hombres.</p>
Estado civil	Solteros, en su mayoría.
Nivel educativo	Pasantes o licenciados en comunicación.
Nivel socioeconómico	La gran mayoría vive en los límites de la ciudad con el Estado de México.
Lenguaje	<p>Coloquial, en su mayoría. Utilizan palabras altisonantes como “güey” en ambientes de confianza o cuando se hablan de uno al otro.</p> <p>Formas de nombrarlos cuando les hablan en conjunto: chavos, compañeros, chicos, equipo.</p>
Vestimenta	Se les pide vestimenta casual porque hay clientes que visitan las oficinas, pero también cómoda que les permita estar sentados las 8 horas.
<b>Personalidad</b>	
¿Cómo llegaron a ese trabajo?	Para la mayoría, es su primer trabajo una vez que concluyen la licenciatura.

	Se enteraron de la vacante por páginas <i>web</i> de empleo y por recomendaciones de amigos y conocidos.
¿Qué es lo que más disfrutan de su trabajo? ¿Qué los motiva día a día?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estar informados y saber más que el resto de la población sobre los acontecimientos importantes.</li> <li>-Desarrollar habilidades de comprensión sobre diversos temas al escuchar barras de análisis.</li> <li>-Identificar las notas más relevantes y ser los primeros en registrarlas.</li> <li>-La experiencia en este trabajo, les permite ingresar a medios como <i>Reforma</i> que solicita perfiles con conocimientos periodísticos y de redacción.</li> <li>-A quienes realizan reporteo, les posibilita hacer contactos para ingresar a otros medios.</li> </ul>
¿Qué es lo que no les gusta de su trabajo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los horarios: el ingreso del turno matutino es a las 6 am y la salida del turno vespertino, a las 11 pm.</li> <li>- La duración de la jornada. Son 8 horas estando bajo mucha presión.</li> <li>- El bajo sueldo.</li> <li>- No descansar en días festivos, así como realizar guardias los fines de semana.</li> </ul>
¿Qué temas les interesan?	<p>La mayoría de los hombres prefiere los programas deportivos; las mujeres, y algunos hombres, los programas de espectáculos o culturales.</p> <p>Casi todos entran con poco interés en la política, pero les atrae conforme su labor les obliga a mantenerse al tanto de la información.</p> <p>La gran mayoría rehúye a los programas económicos.</p>
¿A qué dedican su tiempo libre?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los empleados del área de medios impresos, en su mayoría hombres, salen en grupo a cantinas y bares.</li> <li>-Los trabajadores del área de medios electrónicos aprovechan para caminar en la ciudad; pocos realizan algún deporte.</li> </ul>
¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Cuáles son sus planes a corto y mediano plazo en las	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Todos quieren entrar a algún medio como periodistas donde saben que tendrán jornadas extenuantes de mucho estrés.</li> <li>-Pocos externalizan deseo por realizar algún posgrado.</li> </ul>

áreas personal, profesional y laboral?	
¿A qué le temen?	Temen no sentirse capaces y ver que otros sí pueden realizar las actividades que les solicitan con la calidad y velocidad necesarias. Por ejemplo, una persona, quien ha ganado concursos de escritura de cuentos, lloró por no poder redactar un trabajo de forma correcta y en tiempo.

Elaboración propia tomando como base a Ogliastri (1998) y Pérez, R. I. (2011).

Esta guía de preguntas nos servirá tanto para la recopilación documental como para elaborar instrumentos de la recopilación de campo.

### 5.2.3 Identificación del tipo de caso

Ogliastri (1998) menciona que, una vez terminada la investigación, debe definirse el tipo de caso que se tiene.

Basada en la revisión de las clasificaciones presentadas en el capítulo 3, se propone la siguiente clasificación de casos.

Tanto la información que tenemos y el objetivo que se busca, nos indicarán el tipo de caso a desarrollar.

Tabla 13  
*Tipos de caso*

<b>Tipo de caso</b>	<b>Descripción</b>
Sistematizados	Casos que han sido estudiados y solucionados por especialistas, por lo que cuentan con una secuencia de pasos establecidos. El propósito es que los participantes comprendan algún mecanismo de acción y apliquen procedimientos y métodos para consolidar sus conocimientos.
De evaluación	Describen una situación con la finalidad de que el participante se enfoque en analizarla, identificar los puntos clave y evaluarla. En lugar de tomar decisiones, lo importante es valorar sus particularidades (impacto, alcances, limitaciones, etc.)

Tipo de caso	Descripción
	Para enriquecer el análisis, la situación se puede presentar por partes o agregar elementos gradualmente hasta abordar el tema en su totalidad.
Análisis de decisiones	Se presenta una situación cuyo fin es analizar el problema y emitir juicios críticos acerca de una decisión que ya fue tomada.
Toma de decisiones	Se describe una situación problemática con la finalidad de que el participante estudie su origen, causas y posibilidades; realice predicciones, y tome una decisión.
<b>Tipo de caso elegido</b>	Toma de decisiones

Elaboración propia tomando como base las clasificaciones de casos revisadas.

Hay que señalar que los tipos de casos no son limitativos, pueden mezclarse mientras se mantenga una lógica en la presentación. Por ejemplo, utilizar un caso de evaluación que después pueda presentar una problemática resuelta para analizar o bien, requerir una toma de decisiones.

#### 5.2.4 Selección de elementos narrativos

Una vez que contamos con toda la documentación del caso, lo que sigue es el proceso de organizar la información. En esta etapa, nuestra organización deberá obedecer a una estructura que nos permita acomodar los acontecimientos y datos en una secuencia narrativa.

Como un primer ejercicio, se propone elaborar un esbozo general de la idea argumental. El propósito es aterrizar las ideas derivadas de la recopilación. Este esbozo irá cambiando conforme al proceso de construcción.

Tabla 14  
*Esbozo de la idea argumental*

<b>Esbozo general</b>	
<p>Idea argumental general</p> <p>- ¿Qué historia se contará?</p>	<p>Un virus infeccioso se disemina por la ciudad. Los primeros casos de personas infectadas son reportados por radio y televisión. En las oficinas de monitoreo de medios, los trabajadores identifican que está ocurriendo algo irregular y deberán prepararse para cubrir el estado de emergencia.</p>
<p>Personajes que intervienen en la historia</p> <p>- ¿Quiénes son los personajes principales?</p> <p>- ¿Qué quieren?</p> <p>- ¿Cómo se relacionan entre ellos?</p>	<p>Victoria: personaje principal. Deberá asumir el liderazgo del equipo. Al principio, sólo le interesa encontrar un mejor trabajo.</p> <p>Tania: Gerente de medios; perfeccionista, obsesiva. Sólo le interesa el reconocimiento de los demás.</p> <p>Manuel: trabajador con más tiempo en la empresa. Conoce toda la organización y la administración de la misma; le interesa conservar su trabajo el mayor tiempo posible.</p> <p>Emilio: interesado en el medio del espectáculo. Es distraído y atrabancado, pero tiene buenas ideas.</p> <p>Tania está a cargo de los tres turnos de monitoreo. Los demás se conocen porque trabajan en el mismo turno. Victoria y Emilio comparten un objetivo similar: encontrar una mejor oportunidad. Victoria es intrépida, pero Emilio es distraído.</p> <p>Manuel puede ser un mentor para Victoria, pues tiene todo el conocimiento que se requiere.</p>
<p>Tiempo en el que transcurre la historia</p>	<p>Época actual.</p>
<p>Lugar donde transcurre la historia</p>	<p>Centro de la ciudad.</p>

<p>Argumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• planteamiento</li> <li>• nudo</li> <li>• desenlace</li> </ul>	<p>Planteamiento: Aparece el virus que empieza a infectar a las personas. Los monitoristas son los primeros que identifican la situación.</p> <p>Nudo: El flujo de información va en aumento, los monitoristas deben organizarse para hacer frente al estado de emergencia y cumplir con su labor.</p> <p>Desenlace: Por el tipo de caso seleccionado no hay desenlace.</p>
--	---

Después de contar con el esbozo, podremos definir cada elemento a profundidad.

#### 5.2.4.1 Personajes

Es importante recordar que las historias operan en dos mundos, el primero es un paisaje de acción en el mundo y el otro un paisaje de conciencia, que es donde se representan los pensamientos, sentimientos y secretos de los personajes de una historia (Bruner, 2002). Por lo que esta metodología propone iniciar con el paisaje de la conciencia de los protagonistas.

Es común que, al tener idea de la historia que queremos contar, nos supere la ansiedad y la construyamos como una serie de descripciones de sucesos sin preocuparnos por desarrollar a los personajes. Hacer eso disminuye la fuerza de nuestro caso pues a la audiencia le interesa más las personas que los sucesos (Wassermann, 2006).

Posteriormente, se caracteriza a los personajes, para lo cual se tomaron en cuenta los rasgos necesarios de los personajes propuestos por Pimentel (1990) y Rico, Cruz y Rodríguez (2012). El número de personajes en nuestra historia define la cantidad de fichas que deberemos llenar. Como se puede observar, hay características muy específicas de cada personaje; esto no significa que se deban utilizar todas. Lo importante en esta etapa es conocer a profundidad a cada uno de nuestros personajes; ese grado de conocimiento se verá reflejado en el desarrollo de la historia.

Tabla 15  
*Caracterización de personajes*

<b>Personaje principal</b>	
<b>Características</b>	
Nombre	Victoria
Edad	23
Género	Femenino
Aspecto físico -Rasgos faciales (piel, ojos, boca, nariz, orejas) -Rasgos corporales (cabello, altura, complexión) -Vestimenta	Piel morena, ojos oscuros, labios pequeños, nariz ancha, orejas pequeñas y cara alargada. Cabello café oscuro, 1.65 metros de altura, complexión delgada. Viste un estilo relajado, generalmente pantalones de mezclilla y blusas con zapatos bajos de vestir.
Personalidad -Opiniones -Temores -Fantasías -Actitud -Creencias -Gustos -Motivaciones	Siempre ha soñado con ser una reconocida periodista que levante la voz ante las problemáticas de su país. Teme no ser lo suficientemente capaz como para entrar a algún medio. Le gusta estar al tanto de las noticias, los deportes y los espectáculos. Es intrépida y a veces hace las cosas sin pensarlas. Es entusiasta, pero si algo no sale como ella espera se desanima fácilmente. Cuando algo no le convence del todo, actúa de forma apática.
Ambiente y educación -Relación con su familia y amigos -Estado civil -Estatus social -Estudios -Ambiciones profesionales y de trabajo	Egresada de la carrera de comunicación de la UNAM, soltera, vive con su papá y su hermano en una colonia popular. Entró a ese trabajo porque fue la primera vacante que encontró al terminar la carrera, pero no pensó que fuera tan demandante y estresante.

<b>Personaje secundario</b>	
<b>Características</b>	
Nombre	Tania
Edad	36
Género	Femenino
Aspecto físico -Rasgos faciales (piel, ojos, boca, nariz, orejas) -Rasgos corporales (altura, complexión) -Vestimenta	Piel y ojos claros, facciones finas, cabello castaño oscuro y rizado. Complexión gruesa, 1.58 de estatura. Le gusta vestir casual formal. No le gusta salir sin maquillaje.
Personalidad -Opiniones -Temores -Fantasías -Actitud -Creencias -Gustos -Motivaciones	Es organizada y perfeccionista. Siempre actúa con iniciativa para enfrentar nuevos retos. La motiva sobresalir y ser reconocida por sus jefes; quiere llegar a ser directora de la empresa. Sólo le gusta trabajar en equipo cuando el resto de las personas son competentes. Teme dejar de crecer profesionalmente y perder el control del equipo a su cargo. Le gustan los temas culturales y científicos.
Ambiente y educación -Relación con su familia y amigos -Estado civil -Estatus social -Estudios -Ambiciones profesionales y de trabajo	Es soltera y vive sola. Sus papás son del estado de Jalisco, donde radican. Estudió comunicación y lleva 8 años en esa empresa donde empezó como monitorista y fue escalando hasta llegar a ser gerente.

<b>Personaje secundario</b>	
<b>Características</b>	
Nombre	Manuel
Edad	35
Género	Masculino
Aspecto físico	Piel morena clara, ojos oscuros, labios gruesos y nariz ancha. Alto de complexión gruesa.



-Rasgos faciales (piel, ojos, boca, nariz, orejas) -Rasgos corporales (altura, complexión) -Vestimenta	Viste de forma sencilla: pantalón de mezclilla y camisas.
Personalidad -Opiniones -Temores -Fantasías -Actitud -Creencias -Gustos -Motivaciones	Tímido, un poco inseguro. Teme perder su trabajo pues no cree que encontrará otro en un corto plazo. Le gustan los deportes y las motocicletas. Lo que lo motiva es darle lo mejor a su hijo.
Ambiente y educación -Relación con su familia y amigos -Estado civil -Estatus social -Estudios -Ambiciones profesionales y de trabajo	Vive solo. Divorciado de su esposa con quien se casó muy joven. Tiene un hijo de 15 años al que ve los fines de semana. Egresado de la carrera de comunicación. Trabajó varios años en otra empresa similar donde hubo recorte de personal y lleva otra cantidad de años laborando en esta empresa.

<b>Personaje secundario</b>	
<b>Características</b>	
Nombre	Emilio
Edad	26
Género	Masculino
Aspecto físico -Rasgos faciales (piel, ojos, boca, nariz, orejas) -Rasgos corporales (altura, complexión) -Vestimenta	Piel morena, ojos saltones, boca pequeña y nariz delgada. Alto y delgado. Viste de manera informal, pantalones de mezclilla y playeras.
Personalidad -Opiniones -Temores	Es alegre y parlanchín. Hace amigos fácilmente. Siempre busca el obstáculo ante cualquier situación, pero se arriesga si le asignan una tarea. Es comprometido, pero muy distraído.

-Fantasías -Actitud -Creencias -Gustos -Motivaciones	Le gustan los programas de espectáculos y el mundo de la farándula. Sueña con tener un programa de espectáculos para conocer a fondo la vida de los artistas y darlo a conocer a la audiencia.
Ambiente y educación -Relación con su familia y amigos -Estado civil -Estatus social -Estudios -Ambiciones profesionales y de trabajo	Es soltero y vive con sus papás. Estudió Comunicación en una escuela pública.

Una vez que ya caracterizamos a nuestros personajes, debemos establecer las funciones que tendrán cada uno de ellos a lo largo de la historia, para ello se propone el modelo actancial de Greimas y un listado de arquetipos basados en los descritos por Vogler con aportaciones de Propp.

Tabla 16  
*Definición de funciones a partir del modelo actancial*

<b>Funciones</b>	<b>Personajes</b>
<b>Sujeto:</b> personaje central que desea un bien material o simbólico.	Victoria
<b>Objeto:</b> lo que desea el sujeto.	Lograr cubrir la información en tiempo y forma en la situación de emergencia.
<b>Destinador:</b> fuerza que mueve al sujeto a ejercer su función.	Tania, la Gerente
<b>Destinatario:</b> recibe el beneficio o perjuicio por las acciones del sujeto.	Clientes
<b>Ayudante:</b> auxilia al sujeto a conseguir al objeto.	Manuel
<b>Oponente:</b> obstaculiza la acción del sujeto.	Emilio

## Funciones de los arquetipos

Antes de revisar el esquema propuesto, se hará un breve repaso de las funciones por arquetipo que recupera Vogler:

Tabla 17  
*Resumen de las funciones de los arquetipos*

Arquetipo	Función
Héroe	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ejecuta las acciones decisivas.</li><li>-Tiene mayor responsabilidad.</li><li>-Sacrifica sus necesidades en beneficio de otros.</li><li>-Puede tener facetas oscuras o resistirse a la acción.</li></ul>
Antihéroe	<ul style="list-style-type: none"><li>-Sus funciones son las mismas que las del héroe, pero más defectuosas (carecen de ética, entorpecen, etc.)</li></ul>
Mentor	<ul style="list-style-type: none"><li>-Tiene más experiencia o conocimientos sobre algún tema.</li><li>-Instruye o enseña al héroe y lo ayuda.</li></ul>
Guardián del umbral	<ul style="list-style-type: none"><li>-Pone a prueba la disposición y destrezas del héroe antes de un cambio.</li><li>-Impide el avance o crecimiento.</li><li>-Se puede representar a través de una limitación personal o externa: mal tiempo, mala suerte, vicios, dependencias, carencias, etc.</li></ul>
Heraldo	<ul style="list-style-type: none"><li>-Plantea un desafío.</li><li>-Pone en alerta.</li><li>-Anuncia la llegada de un cambio.</li><li>-Se puede representar a través de un libro, sueño, llamada telefónica, o mensaje.</li></ul>
Figura cambiante	<ul style="list-style-type: none"><li>-Deslumbra y confunde al héroe.</li></ul>
Embaucador	<ul style="list-style-type: none"><li>-Proporciona alivio cómico y la perspectiva necesaria para reírse de sí mismo.</li></ul>

Para definir las funciones de nuestros personajes, se propone el siguiente esquema. Se debe tomar en cuenta que cada uno puede tener diversas funciones a lo largo de la historia, lo que le dará mayor movimiento.

Tabla 18  
*Funciones de los personajes*

Personajes	Arquetipos						
	Héroe	Antihéroe	Mentor	Guardián umbral	Heraldo	Figura cambiante	Embaucador
Victoria	x						
Tania		x			x	x	
Manuel	x		x				
Emilio	x						X

#### 5.2.4.2 Trama o argumento

Previamente, se expuso nuestra historia con la estructura básica de los textos narrativos. Ahora, es momento de definir a detalle cada una de las etapas básicas que componen una historia, para lo que se propone el siguiente esquema:

Tabla 19  
*Herramienta para definir la estructura básica de un texto narrativo*

Escenario	
-Contexto general de la situación: lugar, tiempo y atmósfera. -Presentación de los personajes principales que intervienen.	6 am. Oficina de monitoreo de medios ubicada en el centro de la ciudad. Es abril y las personas recién arriban al trabajo. Victoria llega tarde y platica con Jorge, el supervisor, con quien se lleva muy bien, mientras espera que desocupen su computadora; como siempre, no hay lugares suficientes para las 25 personas de ese turno. Emilio, con quien también tiene una buena relación, llega corriendo, y Manuel, el fósil de la oficina, ya está concentrado en su trabajo. Jorge le platica a Victoria que Andrés, el chico nuevo, se fue porque consiguió un buen trabajo de

	<p>reportero. Victoria intenta disimular que la noticia le causa ansiedad y rápidamente propone ir a comprar algo para el desayuno, en lo que desocupan su lugar. Pero Jorge le dice que Tania Mendoza, la gerente, está en la oficina y le llamará la atención si no la ve en su lugar.</p>
<p>Introducción del conflicto</p>	
<p>-Situación que involucra a los personajes o personaje principal, del cual se deriva el conflicto.</p>	<p>En el noticiario que le toca cubrir a Manuel, anuncian dos casos, en una ciudad cercana, de personas que murieron de forma inesperada después de haber presentado úlceras en el cuerpo.</p> <p>Victoria escucha y recuerda que hace un mes reportó el caso de una mujer con los mismos síntomas. Varios compañeros también comentan haber escuchado acontecimientos similares.</p>
<p>Reacción-acción</p>	
<p>-Conflicto principal, situaciones derivadas de éste y posturas de los personajes. -Generación del proyecto para salir del problema cuyo resultado puede ser positivo o negativo. -Esquema: Meta&gt;intento&gt;resultado</p>	<p>Al día siguiente, al llegar al trabajo, Victoria, Emilio y Manuel se enteran de que la Secretaría de Salud emitió una alerta epidemiológica. Los casos de infección han incrementado y aún se desconoce el origen.</p> <p>Jorge, se acaba de reportar enfermo.</p> <p>Tania Mendoza entra a la oficina, alterada. Ordena a los monitoristas que</p>

	<p>no pierdan el seguimiento de ninguna nota y les pide que se hagan cargo de la situación en la ausencia de Jorge.</p> <p>Emilio y Victoria sugieren que Manuel se haga cargo por ser el veterano de monitoreo. Manuel acepta a su pesar.</p> <p>Pasan las horas y los clientes llaman para pedir que les envíen todas las notas sobre la infección. A pesar de que hay muchos programas por cubrir, pocos monitoristas han llegado debido al miedo por infectarse.</p> <p>Tania Mendoza entra y le reclama al equipo por la baja productividad y la mala calidad en redacción de las pocas notas que salen.</p> <p>Victoria decide hacerse cargo del equipo con ayuda de Manuel y analiza la situación:</p> <p>Tienen 4 transcriptores, 14 monitoristas, y 29 programas que monitorear. Manuel es quien tiene más experiencia, y aunque es talentoso para la redacción, es muy lento. Los transcriptores son rápidos, y los monitoristas son nuevos y no conocen bien el proceso.</p> <p>Por la mala redacción de las notas, los clientes piden la transcripción completa.</p>
--	--

Después de haber definido las etapas básicas, los modelos que proponen Propp y Vogler nos servirán para darle mayor complejidad a la intriga de nuestro relato. Para el ejemplo expuesto se utilizaron las primeras ocho etapas del viaje del héroe, ya que por el tipo de caso seleccionado no hay desenlace y en la octava etapa es donde se enfrenta el reto más difícil, el cual deberá ser resuelto por los participantes.

Tabla 20

*Instrumento para proporcionar complejidad en el relato a partir de las 12 etapas del viaje del héroe*

<b>Etapas</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>1. El mundo ordinario</b> El héroe se nos presenta en un mundo cotidiano.	Se describe el ambiente en la oficina y la personalidad de los personajes.
<b>2. La llamada de la aventura</b> Recibe la invitación a resolver un problema.	Aparece la noticia del virus y el supervisor, Jorge, enferma. Victoria y Emilio no quieren hacerse responsables por no tener mucha experiencia.
<b>3. El rechazo de la llamada</b> Inicialmente muestra resistencia o rechaza la invitación.	La gerente aparece ordenando que clasifiquen como alerta las notas previas sobre el virus. Ninguno se atreve a asumir el liderazgo.
<b>4. El encuentro con el mentor</b> Una persona con mayor experiencia, conocimiento o habilidad lo anima.	Al buscar el programa con el que pueden clasificar las notas, Victoria descubre el manual de supervisión.
<b>5. La travesía del primer umbral</b> El héroe decide aceptar el reto y enfrentar las nuevas circunstancias.	Victoria observa que a Manuel le cuesta trabajo responder adecuadamente bajo presión y sabe que ella tendrá encargarse de la organización del equipo.
<b>6. Las pruebas, los aliados, los enemigos</b> El héroe encontrará la primera prueba donde se dará cuenta que resolver el problema no será fácil e identificará a sus aliados y obstáculos.	Victoria lee el manual de supervisión y también comienza a observar el trabajo de sus compañeros. Se da cuenta de que están redactando mal las notas y no las envían de forma correcta. Sabe que Manuel redacta muy bien aunque es lento,

Etapas	Ejemplo
	sin embargo, es quien tiene más experiencia.
<p><b>7. La aproximación a la caverna más profunda</b></p> <p>El héroe se aproxima al problema mayor para lo que debe resolver pequeñas pruebas y prepararse para el reto final.</p>	<p>Tania Mendoza aparece alterada y ordena la transcripción de todas las notas relacionadas con la infección porque la redacción de las síntesis es muy mala.</p> <p>Cuando sale, Victoria levanta la voz y habla con el equipo. Les explica la importancia de su trabajo en esta situación y les pide conservar la calma.</p>
<p><b>8. La odisea (el calvario)</b></p> <p>El héroe enfrenta el reto más difícil que parecerá no poder resolver.</p>	<p>Victoria se enfrenta al reto más difícil: organizar al equipo para lograr la cobertura completa en esta situación de alerta.</p>

A continuación, se debe seleccionar el orden en el que los acontecimientos serán presentados.

Tabla 21

*Instrumento para definir el orden de los acontecimientos en la narración*

Analepsis o retrospección ( <i>flashback</i> )	Salto hacia el pasado.
Prolepsis o anticipación ( <i>flashforward</i> )	Salto hacia el futuro.
<i>In medias res</i> o principio abrupto	Se inicia presentando la acción.
Estructura inversa	Se inicia presentando el final.
Final abierto	La historia no se resuelve.
<b>Orden seleccionado</b>	Final abierto.

También habrá que seleccionar el tipo de narrador y la forma en que se redactarán los diálogos.



### 5.2.4.3 Narrador

Tabla 22  
Instrumento para definir el tipo de narrador

<b>Narrador</b>	<b>Tipo</b>	<b>Descripción</b>
En tercera persona	Omnisciente	Conoce todo sobre los personajes y el mundo que los rodea.
	Objetivo o cámara	Describe los hechos sin dar a conocer sentimientos y pensamientos de los personajes.
	Limitado	Conoce todo sobre un personaje y sobre ningún otro.
Primera persona	Protagonista	Es el protagonista o uno de los personajes de la historia y cuenta lo que sabe.
	Testigo	Cuenta lo que ha visto y le han contado de la historia.
<b>Tipo de narrador elegido</b>		Omnisciente

### 5.2.5 Escritura del caso

Una vez que ya se tiene una idea clara de la historia y sus elementos, es momento de redactarla. Para ello, Ogliastri (1998) indica que el primer párrafo del caso es fundamental pues es donde el lector debe quedar enganchado e interesarse en leer el resto. Asimismo, es importante el último párrafo donde generalmente se plantean los puntos de discusión.

Se sugiere dividir el caso por escenas, esto facilitará la escritura, la ubicación de las etapas y, posteriormente, nos dará la posibilidad de variar los medios tecnológicos a través de los cuales puede ser presentada.

### 5.2.5.1 Ejemplo del desarrollo del caso

#### **Caso: Alerta, tenemos una epidemia**

##### **El inicio de la infección**

Después de hacer una entrega de ropa a una de sus clientas, Elvia entra a su casa. Toma asiento frente al televisor. La telenovela de las 5 está por empezar. Bajo su blusa, una molestia le impide concentrar su atención en la discusión de los protagonistas. Elvia recorre la manga. El sonido se esfuma. Sus ojos se llenan de lágrimas. ¿Qué son esas heridas que alcanzan la carne? Dos horas más tarde le llama a su hija.

—Mija, vente rápido, llévame al doctor.

—Mamá, ¿qué pasa?

—Tengo mucha fiebre —con la voz a punto del colapso, Elvia continúa—. Me salieron unas llagas en los brazos y piernas. No sé qué son. Se están haciendo más grandes. ¡Córrele, por favor! Me siento muy débil.

Cuando llegan al hospital, Elvia no puede dar un paso sin sostenerse de su hija. Sin fuerzas para caminar, se derrumba. Las llagas le carcomen la piel. Entre ecos y una visión nublada, escucha a los doctores: han transcurrido varios días y aún no dan con un diagnóstico.

A 200 kilómetros de ahí, Mario entra al área de urgencias de un hospital con los mismos síntomas.

##### **Un día como cualquier otro**

Son las 6 de la mañana en la oficina de monitoreo de medios. Victoria llega con un sándwich a medio comer; el cabello despeinado; una sudadera ya desgastada por el uso; y unos zapatos planos que retumban en medio del silencio. Justo a tiempo. Cada día le cuesta más trabajo despertarse tan temprano y apenas va a cumplir 5 meses en ese trabajo. El ambiente está frío; lo disfruta porque sabe que, en unas horas, cuando lleguen todos y suba la temperatura, hará un calor insoportable.

Jorge, el supervisor de turno, ya está ahí. Saluda a Victoria. Ambos platican mientras ella espera a que su compañero del turno nocturno desocupe la computadora.

En su esquina, Manuel, ya está concentrado frente a su computadora. Tres años de servicio en la oficina, le hicieron ganar el título de “El fósil”. El hambre le reclama atención. No tuvo tiempo de comer algo y ahora sufre, hasta que termine el noticiero, cuando el reloj marque las 10, podrá salir a la tiendita de la esquina.

6:15 am. Con café en las manos, y caras de desvelo, las 28 personas que conforman el turno matutino llegan una a una. Emilio, uno de los nuevos, apenas alcanza el último minuto de tolerancia. Jorge señala el reloj mientras lo mira. A través de la ventana, Tania Mendoza, la Gerente, observa la escena con una mueca de molestia. En más de tres ocasiones, ha visto a Emilio llegar tarde. El joven sabe que acaba de ser sentenciado. La puntualidad es fundamental en el trabajo, no pueden dejar de cubrir un sólo minuto de los programas de radio y televisión.

### **La gente muere todo el tiempo**

Como siempre, el ambiente en la oficina es ajetreado. Aunque todos están concentrados en sus programas, cualquier oportunidad es buena para comentar la noticia del día, ya sea de política, espectáculos o fútbol. Emilio no pierde la oportunidad para hablar.

—Van dos reportajes de personas que murieron por un extraño virus que devora la piel.

Victoria escucha y recuerda que, hace un mes, subió la nota de una mujer que pedía ayuda para su mamá, quien llevaba días con llagas, sin que los doctores hubieran encontrado la causa.

—Yo también escuché un reportaje así —responde Victoria—, debe ser el mismo.

No le toman importancia, la gente muere todo el tiempo.

Ese día a las 11 de la noche, Victoria mira el último noticiero del día. De pronto, se interrumpe la transmisión para dar paso a un mensaje del presidente: Estamos ante la presencia de un virus mortal.

## La epidemia se confirma

Al día siguiente, con la sensación de una cuerda alrededor del cuello, Emilio es el primero en llegar a la oficina. Jorge le advirtió que la próxima muestra de impuntualidad, sería la última. Manuel y Victoria llegan juntos y miran sorprendidos a Emilio.

— ¿Vieron el mensaje del presidente? —comenta Emilio.

De pronto, se escuchan unos tacones que se aproximan rápidamente.

—Buenos días —dice Tania Mendoza, con la respiración agitada mientras su mano temblorosa sostiene el celular—. Tal vez ya sepan que la Secretaría de Salud emitió una alerta epidemiológica. Necesito de su apoyo, Jorge acaba de reportarse enfermo, esperemos que no tenga que ver con el virus.

Paralizados, Victoria, Manuel y Emilio siguen con detenimiento las palabras de Tania.

—Es una situación de emergencia —continúa—, y deben prepararse para atender el flujo de información que se viene. Háganse cargo del equipo, contesten a los clientes, vigilen a los nuevos, y cualquier situación me avisan.

—Cuenta con nosotros —responde Victoria.

— ¡Ah! Algo importante —añade Tania—: todas las notas que hayan aparecido antes sobre el tema, deben ponerlas en la clasificación de alerta.

Tras decir eso, Tania se va tan rápido como había llegado. Manuel, Victoria y Emilio se miran el uno al otro, desconcertados.

—Ustedes tienen más tiempo aquí —dice Emilio—. Díganme qué hacemos.

Victoria tiene poco más de cinco meses y no sabe qué hacer en una situación de emergencia.

—Manuel —dice Victoria—, tú eres el fósil, ¿qué hacemos?

Manuel esconde las manos que empiezan a sudar. En sus años de experiencia no ha tenido gente a su cargo. Tarda algunos segundos en contestar.

—No sé —responde—, hay que esperar a que lleguen los demás.

Sin perder tiempo, Emilio se ubica en su lugar y empieza el trabajo.

—Tania dijo que tenemos que clasificar las notas anteriores como alerta, ¿sabes cómo se hace eso? —le pregunta Emilio a Manuel.

—Lo podemos hacer manualmente, pero vamos a tardar mucho —Manuel dirige la mirada hacia el espacio de Jorge. Un segundo después, Emilio y Victoria hacen lo mismo—. Jorge tiene un programa en su computadora. Si lo usamos, lo haremos más rápido.

Victoria camina hacia el lugar de Jorge.

—Pues, veamos si podemos entrar a su computadora —señala.

Victoria observa por unos segundos la computadora de Jorge que muestra la pantalla con el campo de la contraseña. Sabe que ella no podrá adivinarla, pero está convencida de que debe estar entre los documentos de Jorge. Al buscar, por accidente descubre el manual de procedimientos para supervisores y un archivo con los criterios que pide cada cliente. Emocionada le muestra su descubrimiento a Manuel.

Ha pasado media hora y aún faltan varios compañeros por llegar y muchos programas por cubrir. Los teléfonos suenan y Manuel responde. Son los clientes, quienes piden todas las notas con carácter de urgencia.

Manuel, se levanta de su lugar y ordena.

— ¡Pronto! Envíen to-to-das las no-no-tas del virus a nuestros clientes, a to-to-dos. Indica tartamudeando y con la frente escurriendo de sudor. Nadie le pone atención.

Victoria observa que a Manuel le cuesta trabajo actuar adecuadamente bajo presión. La poca gente que ha llegado está alterada, no paran de comentar lo que está pasando. El trabajo está detenido. Alguien tiene que organizar al equipo.

—Manuel —dice Victoria mientras coloca la mano sobre el hombro de su compañero—, si quieres tú ocúpate de atender a los clientes.

Victoria camina hacia el centro de la oficina, donde el resto de sus colegas pueden verla.

—Chicos —exclama con voz tímida—. Chicos, por favor.

El barullo no cesa. Victoria se planta con firmeza, levanta la cara y con una fuerza quemándole el pecho alza la voz.

— ¡Chicos, necesito su atención!

Por primera vez, desde el inicio de la jornada, el silencio entra en la oficina.

—Tania nos está pidiendo apoyo en esta situación de emergencia —explica Victoria—. Sé que todos estamos preocupados por lo que ocurre, pero es nuestra labor mantener el flujo de información. De nosotros dependen muchas vidas. Por favor, necesitamos que se pongan a trabajar y hagan su mejor esfuerzo. Redacten bien las notas, lo más rápido que puedan y envíenlas correctamente, cada error cuesta.

### **El primer conflicto**

Afuera transita el caos. Se interrumpen las clases en las escuelas, se cancelan los actos públicos, se suspenden las jornadas de trabajo. Las calles se quedan desiertas, la gente tiene temor de salir.

Los periódicos y noticiarios en radio y televisión no dejan de mostrar cifras de muertes y nuevos contagios; conferencias de prensa día y noche; las recomendaciones de las autoridades sanitarias, para prevenir a la ciudadanía, suenan en todos lados; los médicos no encuentran la cura; el miedo gana terreno.

Adentro, un grupo de personas intenta trabajar a marchas forzadas. Se respira la preocupación, el nerviosismo y el miedo. La gran mayoría no tiene mucha experiencia capturando información, aún no se acostumbran a redactar rápidamente y se equivocan al enviar una nota. Hay 29 programas por cubrir y sólo han llegado 14 monitoristas y 4 transcritores; al parecer no llegará nadie más.

Tania Mendoza aparece e imperativamente señala:

— ¡A trabajar! Envíen la transcripción de todas las notas. Los clientes no paran de llamar diciendo que no se entiende lo que están enviando. ¿Por qué no aparecen las notas que les pedí? ¡Entiendan que estamos en una situación de emergencia!

Manuel titubea y se queda callado. El equipo de trabajo mira a Victoria, y ella le responde. sabe que debe hacer algo y levanta la voz.

—En seguida, Tania. Me encargo de enviarte las notas clasificadas y las transcripciones.

### **El reto**

Victoria analiza la situación. Por un lado, ve a Manuel en conversación con los clientes, la mano cubriéndose la boca, la quijada tensa, el sudor en la frente que no ha tenido oportunidad de secar. Por el otro, los chicos nuevos: algunos observan con insistencia sus teléfonos, otros comparten miradas de preocupación, todos haciendo un intento por concentrarse en el trabajo.

En las últimas horas, Victoria ha revisado el Manual de procedimientos de los supervisores de turno. Echa un vistazo a su equipo: tiene 4 transcriptores, 14 monitoristas y 29 programas que monitorear. Manuel es quien tiene más experiencia; a pesar de sus grandes atributos como redactor, es muy lento en comparación con los transcriptores; los demás monitoristas son nuevos y se les van pasos del procedimiento para subir las notas correctamente. Las tareas: Clasificar las notas previas como alertas con el programa en la computadora de Jorge que nadie sabe utilizar y, además de las síntesis, deben enviar transcripciones de todas las notas a todos los clientes que no paran de llamar.

Es momento de enfrentar el reto más difícil, organizar al equipo en medio del caos para lograr la cobertura ante la emergencia.

#### *5.2.5.2 Ficha de identificación del caso*

Cada caso por desarrollar pertenecerá a la secuencia didáctica de un programa formativo. Sin embargo, es importante que dichos casos tengan una ficha de identificación. Esta ficha será como una etiqueta que nos permita conocer sus características y cómo puede ser utilizado; es decir, qué temas o asignaturas se pueden abordar con él.

Tabla 23  
*Ficha de identificación del caso*

<b>Ficha de identificación</b>	
Nombre del caso	Alerta, tenemos una epidemia
Asignatura o temas que aborda	Inducción a los procesos y procedimientos de una empresa de monitoreo.
Público al que está dirigido	Trabajadores de una empresa de monitoreo de medios.
Sugerencias de aplicación	Al inicio de la inducción para sensibilizar e involucrar a los participantes.

### 5.2.6 Selección de elementos tecnológicos

Una vez que se concluyó la escritura del caso, se podrá definir a través de qué medios se presentará. Como se revisó en el tema de narrativa digital, esta puede ser a través de un sólo medio, *crossmedia* o *transmedia* de acuerdo con el tipo de caso y el propósito de enseñanza.

Para este ejemplo se propone *crossmedia*, es decir, utilizar diversos medios que se apoyen entre sí para dar a conocer la historia. El participante deberá consumirlas todas para comprender y experimentar la trama por completo.



Tabla 24  
Elementos tecnológicos

Escenas	Textos		Audios		Videos		Juegos		Redes sociales	
<b>El inicio de la infección</b>	Acceso a un blog o plataforma educativa donde se irán subiendo documentos y evidencias		Invitación a un grupo de WhatsApp	Audio de la llamada telefónica de Elvia con su hija	Invitación para suscribirse a un canal de YouTube	Noticia del primer caso de la infección	Acceso a plataforma educativa		Invitaciones de Facebook de perfiles de los personajes principales	
<b>Un día como cualquier otro</b>			Audios de WhatsApp donde Victoria narra lo que está pasando		Video 360 que te permite conocer el espacio físico de las oficinas de monitoreo				Configuración de la cronología de los hechos a través de publicaciones en tiempo real de lo que viven los personajes principales: comentarios, opiniones, videos, fotografías.	
<b>La gente muere todo el tiempo</b>					Reportajes de la infección	Segmento del noticiario con mensaje del presidente				
<b>La epidemia se confirma</b>	Manual de procedimientos	Lista de criterios de los clientes								
<b>El primer conflicto</b>							Noticia de TV que muestra el caos en el exterior			
<b>El reto</b>	Documentación del departamento de monitoreo	Correos electrónicos						Simulador del software para navegar en él y aprender a utilizarlo		Juego para practicar la comprensión de textos orales y aumentar la velocidad de la redacción

## 5.2.7 Evaluación del caso

Para la evaluación del caso, se propone la siguiente rúbrica analítica donde se describen detalladamente los elementos que debe contener la actividad.

Tabla 25  
Rúbrica de evaluación del caso

Criterios	Nivel			
	4. Sobresaliente	3. Satisfactorio	2. Puede mejorar	1. Deficiente
<b>Ficha de identificación</b>	Contiene el nombre del caso, los temas que aborda, el público al que está dirigido, las alternativas de aplicación y la utilidad de enseñanza, de forma detallada y comprensible.	Contiene el nombre del caso, los temas que aborda, el público al que está dirigido, las alternativas de aplicación y la utilidad de enseñanza.	Describe parcialmente, el nombre del caso, los temas que aborda, el público al que está dirigido.	No especifica el nombre del caso, los temas que aborda o el público al que está dirigido.
<b>Título</b>	El título tiene relación con la historia, es atractivo y motiva a la lectura.	El título tiene relación con la historia.	El título tiene poca referencia al contenido de la historia.	El título no tiene relación con el contenido de la historia.
<b>Trama</b>	Se relaciona totalmente con el tema, el objetivo didáctico y el público al que se dirige.  Se identifican con claridad los tres elementos básicos de una estructura narrativa, de acuerdo con el tipo de caso seleccionado.	Se relaciona en su mayoría con el tema, el objetivo didáctico y el público al que se dirige.  Se identifican los elementos de la estructura narrativa.	Se relaciona parcialmente con el tema, el objetivo didáctico y el público al que se dirige.  Se identifican algunos los elementos de la estructura narrativa.	No existe relación con el tema, el objetivo didáctico y el público al que se dirige.  No se identifican los elementos de la estructura narrativa.

Criterios	Nivel			
	4. Sobresaliente	3. Satisfactorio	2. Puede mejorar	1. Deficiente
<b>Inicio</b>	Permite comprender en su totalidad el contexto (tiempo y lugar) así como a los personajes y sus características.	Permite comprender detalles importantes del contexto y de los personajes, aunque tiene carencias leves de descripción.	Permite comprender parcialmente el contexto y a los personajes, con carencias importantes de descripción.	No se identifica el contexto, tiempo ni lugar donde se desarrolla la historia ni a los personajes.
<b>Desarrollo</b>	Se comprende claramente el conflicto, las posturas de los personajes y el proyecto para resolverlo. Se identifica la secuencia: meta>intento>resultado	Se comprende el conflicto las posturas de los personajes y el proyecto para resolverlo.	Se comprende un conflicto.	No se identifica cuál es el conflicto o problema por resolver.
<b>Desenlace<sup>4</sup></b>	Se resuelve el problema principal y se cierran coherentemente todas las situaciones derivadas.	Se resuelve el problema principal y algunas situaciones derivadas.	Se resuelve el problema principal, aunque quedan inconclusas las situaciones derivadas de él.	No hay resolución del problema.
<b>Intriga</b>	Causa emoción, despierta curiosidad, atrae y motiva a seguir leyendo.	Despierta curiosidad y motiva a seguir leyendo.	En momentos motiva a seguir leyendo.	No despierta curiosidad ni motiva a la lectura.
<b>Personajes</b>	Los personajes son realistas y sus conductas y actitudes son coherentes en su totalidad. Las características descritas permiten conocerlos e identificarse con ellos.	Los personajes son realistas y sus conductas y actitudes son coherentes.	Sólo se describen características parciales de los personajes.	Los personajes no son realistas ni permiten la identificación con ellos.

<sup>4</sup> El criterio de desenlace sólo aplica en los casos Sistematizados y de Análisis de decisiones.

Criterios	Nivel			
	4. Sobresaliente	3. Satisfactorio	2. Puede mejorar	1. Deficiente
<b>Redacción</b>	La redacción facilita la lectura y no tiene faltas de ortografía. El vocabulario utilizado es amplio y no hay repetición de palabras. Corresponde al contexto cultural de los personajes.	La redacción facilita la lectura y no tiene faltas de ortografía. El vocabulario utilizado es amplio y no hay repetición de palabras.	Por momentos, la redacción dificulta la lectura. Tiene algunas faltas de ortografía. El vocabulario es repetitivo en ocasiones.	La redacción no permite comprender el texto con claridad. Tiene muchas faltas de ortografía. Se repiten palabras, no hay variedad.
<b>Medios tecnológicos</b>	Los medios seleccionados permiten exponer la historia e involucrar al participante.	Los medios seleccionados permiten mostrar la historia.	Los medios seleccionados permiten mostrar la historia parcialmente.	Los medios no son adecuados para mostrar la historia.

### 5.2.8 Carta descriptiva

A continuación, se presenta un ejemplo del desarrollo de la unidad a través del método de casos.

Tabla 26  
Carta descriptiva

<b>Unidad 1:</b> La organización del departamento de monitoreo de medios.			
<b>Estrategia de enseñanza-aprendizaje:</b> Método de casos.			
<b>Contenido</b>	<b>Objetivo particular</b>	<b>Actividades de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Recursos y herramientas de comunicación</b>
1. La importancia del monitoreo de medios de comunicación	Al finalizar el tema, el participante, será capaz de identificar la importancia de su labor y los procedimientos requeridos para desempeñar sus actividades diarias adecuadamente.	Presentación del caso a través de una narrativa <i>crossmedia</i> .	Plataforma educativa: Presentación de contenidos  Redes sociales
2. Organización y funciones del departamento de monitoreo		<b>Generación de preguntas críticas y análisis del caso</b>  Presentación de preguntas críticas para estudio individual.  Los participantes deberán subir archivo con sus respuestas y podrán interactuar con los personajes en redes sociales para resolver dudas.	Plataforma educativa: Presentación de contenidos Subir archivos.  Redes sociales
3. Procedimientos para el desempeño del puesto		<b>Trabajo en equipos pequeños</b>  Los participantes:  •Analizarán las preguntas críticas por equipos e intercambiarán ideas u opiniones para llegar a consensos.	Plataforma educativa: Subir archivo Foro

		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Realizarán una propuesta por equipo de organización del departamento de monitoreo ante la emergencia que incluya: funciones, habilidades a desarrollar y mecanismos para llevarla a cabo, utilizando toda la información que tienen a su disposición.</li> </ul> <p>Al finalizar, por equipo, enviarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Documento de análisis</li> <li>•Propuesta de organización</li> </ul>	
		<p><b>Discusión e interrogación sobre el caso</b></p> <p>Los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Intercambiarán propuestas para identificar fortalezas y oportunidades, ventajas y desventajas de las decisiones tomadas y generar una estrategia grupal.</li> <li>•Pondrán en práctica los mecanismos para desarrollar habilidades requeridas por el puesto.</li> <li>•Crearán un final de la historia donde se identifiquen los resultados y consecuencia de las decisiones tomadas, a través de un texto, video, audio, cómic, etc., para subir y compartir en redes sociales.</li> </ul>	<p>Plataforma educativa: Taller Rubrica Foro</p> <p>Redes sociales</p>
		<p><b>Seguimiento y evaluación del caso</b></p> <p>Los participantes, evaluarán la viabilidad de la solución propuesta a través de una rúbrica.</p>	<p>Plataforma educativa: Rúbrica</p>

### 5.2.9 Ejemplos de preguntas críticas

- ¿Cuál es la importancia del monitoreo de medios de comunicación?
- ¿De qué forma impacta en las decisiones de los clientes privados y gubernamentales?
- ¿Cuáles son los riesgos de cometer errores al realizar el monitoreo de medios?
- ¿Cuál es la situación de emergencia que enfrentan los protagonistas?
- ¿Qué otras situaciones se podrían considerar de emergencia en su experiencia?
- ¿Con qué frecuencia pueden ocurrir?
- ¿Cuáles son los problemas específicos que enfrentan los protagonistas?
- ¿Cuál es el orden de prioridad para resolverlos?
- ¿Cómo están organizados actualmente y cuáles son sus funciones?
- ¿Por qué la organización actual no es funcional?
- ¿Qué variables se deben considerar para generar otra forma de organización?
- ¿Han experimentado alguna situación similar?
- ¿Con qué personaje se identifican más y por qué?

## CONCLUSIONES

A partir de la experiencia de haber desarrollado una propuesta para el uso de la narrativa en la modalidad e-learning he llegado a las siguientes conclusiones:

En las empresas y organizaciones actuales, las áreas enfocadas a la formación de los trabajadores tienen en su mayoría una carga principalmente administrativa donde se limitan a proporcionar cursos, aplicar evaluaciones y obtener reportes de calificaciones para cumplir con el requisito de “capacitar” al personal y dejan de lado la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades necesarias para el desempeño de sus actividades laborales. Si bien ésta es la situación que permea, también es cierto que ya se han comenzado a acercar a conceptos tales como: planes curriculares o planes de aprendizaje por competencias, y a interesarse en aprovechar las tendencias pedagógicas como gamificación y *storytelling*, lo que demanda investigación pedagógica que sustente la implementación de estas estrategias.

Los resultados de dichas investigaciones nos proporcionarían el fundamento que ayude a los líderes de las organizaciones a tomar decisiones más acertadas respecto a las alternativas de formación y su eficacia, con la seguridad de que la inversión de capital, tiempo y esfuerzo, generarán resultados a favor del desarrollo de los trabajadores y por lo tanto al crecimiento de la organización.

Los pedagogos que diseñamos ambientes de aprendizaje en línea, tenemos el reto de hacer que los contenidos sean significativos para los participantes y los vinculen con su quehacer diario. El uso de estrategias como el método de casos permiten al participante apropiarse del conocimiento y utilizarlo en diversas situaciones de su vida laboral.

Aunque el método de casos requiere un alto grado de planeación estratégica tanto para su generación como para su aplicación, nuestra tarea como profesionales de la pedagogía es impulsar métodos de enseñanza que motiven al participante a desarrollar habilidades de análisis, reflexión y solución de problemas, considerando no sólo los datos sino a las personas y su contexto. Las estrategias complejas como el método de casos favorecen la colaboración y compartición de ideas con los miembros del grupo, generando cohesión y sentido de comunidad al conocer las ideas de los demás, identificar diferencias y llegar a acuerdos. Lo que los prepara no sólo para ejecutar una acción o una tarea sino para ser personas integradas dentro del centro del trabajo.



Como señalamos en un inicio, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades son sólo una parte de la formación laboral; el propósito primordial es crecer como seres humanos, desarrollar potencialidades, identificar el beneficio social de las actividades laborales, lograr la trascendencia humana a través del trabajo y reconocerse como parte fundamental para la transformación de la sociedad en conjunto.

Dado lo anterior, la narrativa es una herramienta muy eficaz. Ésta ha sido ampliamente estudiada por antropólogos, filósofos, folcloristas o cineastas quienes han buscado identificar rasgos semejantes en las historias para establecer estructuras básicas que nos permiten enganchar a la audiencia y establecer un vínculo emocional.

Entonces, si desde la mercadotecnia y la comunicación se está aprovechando el gran potencial de los relatos para cautivar, motivar, generar interés e informar, ¿por qué no hacerlo en el ámbito educativo?

Escribir un caso utilizando narrativa, además de presentar información suficiente para ser capaz de tener una postura fundamentada, permite crear personajes definidos con emociones, sentimientos, dificultades, dudas e inseguridades, en situaciones complejas que involucren diversos contextos, factores sociales y económicos, valores, y que muestren dilemas reales, donde el participante se involucre y considere aspectos más allá de la información objetiva y datos numéricos, sino que evalúe los diferentes escenarios y puntos de vista, se identifique con los personajes y reconozca el impacto de sus decisiones y acciones en otras personas y en la comunidad. Logrando un impacto que va más allá de la adquisición de conocimientos.

Investigar el uso de la narrativa para la mejora de la enseñanza nos brinda múltiples posibilidades, más ahora que las historias del siglo XXI ya no sólo se transmiten a través de un libro o de viva voz, sino que son contadas a través del cine, las series de televisión, los cómics o videojuegos, por mencionar algunos.

La tecnología avanza a una velocidad tal que si hace unos cuantos años mostrar una historia a través de un video era novedoso, hoy esa propuesta queda corta con la posibilidad de crear historias interactivas donde los usuarios pueden tener contacto con los personajes en redes sociales y saber más de la vida de cada uno en páginas web; o dejar de ser simples espectadores para convertirse en productores de contenidos (prosumidores) y creadores de otras realidades derivadas de la historia inicial, generando finales alternos o

precuelas, que ellos mismos pueden diseñar con las múltiples herramientas disponibles en la web para la creación de videos, cómics, realidad virtual, realidad aumentada, entre otros.

Si bien, hay temas de cobertura e infraestructura que también debemos atender, una mayor investigación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje con nuevos recursos tecnológicos permitirá experiencias de aprendizaje realmente enriquecedoras y con sustento pedagógico, donde la tecnología sea solo un medio, apoyo o una parte del proceso. En mi experiencia, la resistencia de los líderes de organizaciones a utilizar nuevas estrategias formativas, muchas veces se debe al desarrollo de cursos muy atractivos gráficamente, pero con nula utilidad para el participante, por lo que la inversión realizada no se ve reflejada en el desempeño de los trabajadores.

Desarrollar un proyecto formativo utilizando narrativas digitales implica una labor titánica por el conocimiento, esfuerzo y tiempo que implica, tanto de las personas que diseñan la estrategia como del equipo interdisciplinario que la implementa y le da seguimiento.

Conjuntar formación laboral, narrativa y tecnología es una tarea compleja que trae nuevas y diferentes líneas de investigación como el uso de diferentes estructuras narrativas y la construcción de mundos narrativos a través de diversos medios que permitan generar diálogos entre el participante, el educador, el conocimiento y la sociedad.

Es nuestra labor como pedagogos, recuperar estos espacios laborales como educativos y realizar propuestas de formación integrales donde la persona sea el centro de la enseñanza. Comprender que dichos espacios son parte de un periodo formativo de la persona donde es necesario que siga desarrollándose en todos los aspectos de su vida bajo el concepto de que la educación es permanente.

Como responsables del diseño ambientes de aprendizaje, debemos estar en constante búsqueda de técnicas y estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de las personas. De igual forma, es necesario adaptarla a contextos nuevos y diferentes e ir de la teoría a la práctica constantemente para lograr una mejora. Asimismo exigirnos un alto nivel de creatividad para aprovechar las herramientas tecnológicas sin perder de vista el objetivo de aprendizaje e imaginar diferentes realidades en diversos ambientes aunque aún no existan, mantener una actitud abierta a la adquisición de múltiples y diferentes conocimientos que nos permitan participar en todo el proceso de desarrollo, ser críticos de

nuestra labor para permitirnos mejorar, mantenernos actualizados y curiosos ante la innovación tecnológica y las formas en que las personas están interactuando con ella.

La construcción de casos exige un trinomio de educador-investigador-escritor. Para este estudio, se plantearon dos alternativas a fin de obtener información acerca del caso; una de ellas es la recopilación documental con la que es posible obtener toda la información necesaria para escribir un caso; sin embargo, al momento de construir a los personajes y su ambiente de trabajo, es necesario contar con un conocimiento mucho más profundo que sólo se puede lograr con una recopilación de campo que permita conocer una realidad a través de la aplicación y análisis de entrevistas, cuestionarios e instrumentos de observación.

Escribir sobre personas, y para personas, requiere conocer a la audiencia. De esta forma, se podrán reconocer las características de los destinatarios y adaptar el lenguaje y medios a sus necesidades para lograr la comprensión del relato, generar emociones y empatía.

Al realizar una recopilación documental para el caso, es altamente probable que quede en evidencia otra problemática externa a los procesos formativos, que impacten negativamente en el desempeño de los trabajadores. Éstos deben ser solucionados previamente, de manera que no se pierda de vista el objetivo de enseñanza.

Como revisamos, implementar este tipo de estrategias en un ambiente en línea supone desventajas como un desarrollo lento de las discusiones, también tiene ventajas como poder tener documentada la construcción de conocimiento y la evolución del análisis individual al colaborativo.

Tampoco debemos dejar de lado que esta modalidad requiere habilidades de aprendizaje que deben ser desarrolladas en la audiencia previamente, tales como: contar con un comportamiento o conducta autodidacta, redacción y comunicación, así como el manejo de herramientas tecnológicas, entre otras.

De la mano con lo anterior, el asesor, al ser el guía de la instrucción, moderar las participaciones en foros o chat, resolver dudas técnicas y de contenido, incidirá en alto grado con la efectividad de la estrategia.

Con la propuesta presentada en esta tesis se proporciona una herramienta para las personas que se encargan del diseño de ambientes de aprendizaje en el ámbito laboral, y

para que aquéllos que requieran utilizar técnicas complejas que vayan más allá de la exposición de contenidos, utilicen los casos para enseñar. Se brindan instrumentos y ejemplos para guiar paso a paso la escritura de éstos, de manera que se logren relatos apegados a la realidad de las personas y que contengan los elementos básicos que permitan atraer al lector e identificarse con el entorno descrito y sus personajes.

Además, cada una de las fases, ayudará a conocer a los participantes, comprender sus motivaciones, intereses, empatizar con ellos y con su contexto para obtener una visión holística que permita verlos como lo que son, seres humanos en un proceso de formación permanente. Así, espero que mi trabajo sea de utilidad para las generaciones futuras de los profesionales de la pedagogía.

## OBRAS CONSULTADAS

- Acaso, M. (1998). La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la educación artística como disciplina. *Arte, individuo y sociedad*, (10), 63-76. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9898110063A>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Recuperado de: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Arends, R. I. (2004). *Learning to teach*. New York, EUA: Mc Graw Hill.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, EUA: University of Chicago Press.
- Audelo, M. E. (2014). *Metodología para la escritura de casos-problema*. Recuperado de: [http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5\\_10\\_2\\_8.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_10_2_8.htm)
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. [Traducido al español de Educational psychology: a cognitive view]. México: Trillas.
- Ayuste, A. (2012). Sociedad del conocimiento. Perspectiva pedagógica. En García Aretio, L. (Coord.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 17-39). Madrid, España: UNED. Recuperado de: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-sociedad\\_conocimiento/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-libros-sociedad_conocimiento/Documento.pdf)
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. [Traducido al español de De theorie van vertellen en verhalen]. 3ª. ed. Madrid, España: Cátedra.
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings*. 3ª. ed. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Barreiro de Nedler, T. (1974). La Educación y los Mecanismos Ocultos de la Alienación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 4 (11). p. 95.
- Bellei, C. (Coord.) (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015*. Recuperado en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

- Besnard, P., y Bernard, L. (1978). *La educación permanente*. [Traducido al español de La formation continue]. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- Boehrer, J., y Linsky, M. (1990). Teaching with cases: Learning to question. *New Directions for Teaching and Learning*, (42), 41-57. Doi: 10.1002/tl.37219904206
- Boehrer, J., y Wilkerson, L. (1992). Using Cases about Teaching for Faculty Development. *To Improve the Academy*, 11, 253-262. Recuperado de:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/29ca/336ff4360e0972f18ac995d53773b982d192.pdf>
- Brown, J., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. Doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. [Traducido al español de Actual minds, Possible Worlds]. 2ª. ed. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Massachusetts, EUA: Harvard University Press.
- Camacho, M. (2011). Historias empresariales en los estudios de caso. *Pensamiento & gestión*. (31), 196-210. Recuperado de:  
[http://www.redalyc.org/pdf/646/Resumenes/Abstract\\_64620759010\\_2.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/646/Resumenes/Abstract_64620759010_2.pdf)
- Cambell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. [Traducido al español de The Hero with a Thousand Faces]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen 1*. México: Siglo XXI.
- Chiappe. Laverde, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11(2), 229-239. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411215>
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *ZER*, 14(27), 295-310.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R., Toscano, J., y Díaz, T. (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio*

educativo (p.p. 113-126). Recuperado de:

[http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=10](http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10)

Derry, S., Levin, J., y Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology*, 22(1), 51-57. Doi:

[http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201\\_16](http://dx.doi.org/10.1207/s15328023top2201_16)

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, EUA: Macmillan.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 13. Recuperado de:

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Díaz, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3ª ed. México: Mc Graw Hill.

Durán, T. (2002). Globalización y formación profesional: ¿Nuevas reglas? *Revista Educación*, 26(2), 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v26i2.3556>

Durán, T. (2007). Educación laboral. Tarea pedagógica: educar por y en el trabajo. *Paedagogium*, 6(35), 4 -7.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. [Traducido al español de *Éducation et sociologie*]. Barcelona, España: Ediciones Península.

Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*. 2ª. ed. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ferreiro, R., y Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para aprender y enseñar*. México: Trillas.

Flores, A., y Veleros, C. (2010). Estudio de caso en entornos virtuales como estrategia de enseñanza de los valores en la Universidad. En *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Congreso organizado por la Asociación de Televisión Educativas y Culturales de Iberoamérica (ATEI), Sevilla, España. Recuperado de:  
[http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/estudio\\_](http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/estudio_)

de\_caso\_en\_entornos\_virtuales\_como\_estrategia\_de\_ensenanza\_de\_los\_valores\_en\_la\_universidad.pdf

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra nueva

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI

Gairín, J. y Mendelson, A. (2007). El método de casos en entornos virtuales. En Vázquez, M. (Comp.), *La metodología de casos* (pp. 27-48). Uruguay: Universidad ORT

García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid, España: UNED.

García Aretio, L. (Coord.), Ruiz, M., y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España: Ariel.

García Aretio, L. (Ed.). (2012a). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid, España: UNED.

García Aretio, L. (Ed.). (2012b). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid, España: UNED.

García, P. (2015). Hermenéutica y educación en Francisco Larroyo. *Destellos*, 2,17-32.

Recuperado de: <http://destellos.filos.unam.mx/files/2015/06/D2-Garc%C3%ADa-P.-Hermen%C3%BAtica-y-educaci%C3%B3n.pdf>

García-Peñalvo, F., y Seoane, A. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 119–144.  
<http://doi.org/10.14201/eks2015161119144>

Garvin, D. (2003). *Making the case. Professional education for the world of practice*. Recuperado de: <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html>

Graue, E., Álvarez, R. Sánchez, M. (2007). El Síndrome de “Burnout”: La despersonalización, el agotamiento emocional y la insatisfacción en el trabajo como problemas en el ejercicio de la medicina y el desarrollo profesional. *El Ejercicio Actual de la Medicina*. Seminario llevado a cabo en la Facultad de Medicina de la UNAM, México. Recuperado de: [http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun\\_01\\_ponencia.html](http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html)

Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural*. [Traducido al español de *Sémantique structurale*. recherche de méthode]. Madrid, España: Gredos.



- Grupo metodologías activas de la Universidad Politécnica de Valencia (GIMA-UPV), (2004). *Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades*. Recuperado de: <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>
- Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H., y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. [Traducido al español de Narrative in Teaching, Learning, and Research]. (pp. 52-71). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Hernández, J. (2009). *Introducción al Diseño Instruccional*. Documento no publicado del Programa de becarios CUAED, UNAM.
- Hernández, J., y García, J. L. (2010). La aplicación del método del caso a la docencia en Historia de la Empresa. *IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica en Toledo*. Ponencia preparada para el congreso, España. Recuperado de: [http://www.uclm.es/area/Hinstituciones/IXencuentro\\_HE\\_Toledo/comunicaciones/Sesi%C3%B3n%203b.2%20JUAN%20HERNANDEZ%20ANDREU%20Y%20JOS%C3%89%20LUIS%20GARC%20DA%20RUIZ.pdf](http://www.uclm.es/area/Hinstituciones/IXencuentro_HE_Toledo/comunicaciones/Sesi%C3%B3n%203b.2%20JUAN%20HERNANDEZ%20ANDREU%20Y%20JOS%C3%89%20LUIS%20GARC%20DA%20RUIZ.pdf)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2014). *Método de Casos*. Recuperado de: [http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_1.htm)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (s.f). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Recuperado de: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>
- INTEF (2015). *Transmedia y Crossmedia. Diferencias y ejemplos*. Documento de apoyo a la unidad 4 del MOOC de @educalNTEF "Uso educativo de la narración digital". Recuperado de: [https://www.slideshare.net/educacionlab/transmedia-y-crossmedia-diferencias-y-ejemplos?qid=1e5ad407-9e1b-48b3-b24b-f38e9f0c8b06&v=&b=&from\\_search=24](https://www.slideshare.net/educacionlab/transmedia-y-crossmedia-diferencias-y-ejemplos?qid=1e5ad407-9e1b-48b3-b24b-f38e9f0c8b06&v=&b=&from_search=24)
- Jackson, P. W. (2005). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, H., y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. [Traducido al español de Narrative in Teaching, Learning, and Research]. (pp. 25-51). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Kohan, S. A. (2001). *Cómo narrar una historia*. Barcelona, España: Alba.

- Llorente, M. (2012). El e-learning 2.0: de la tecnología a la metodología. @Tic. *Revista D'Innovació Educativa*, 0(9), 79–86. Recuperado de: <http://doi.org/10.7203/attic.9.1939>
- López, J., Sánchez, M., Nicastro, S. (2003). Análisis de organizaciones educativas a través de casos. Madrid, España: Síntesis.
- Morales, J. A., y Domene, S. (2006). El estudio de casos. En Cabero, J., y Román, P. (Coord.). (2006). *E-Actividades. Un referente básico para la formación en Internet* (pp. 65-77). Bogotá: Eduforma.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Santillana/UNESCO.
- Muñoz, M. y Santoyo, H. (2007). Guía metodológica para la redacción de estudios de caso. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Naumes, W. y Naumes M. J., (2006). *The art & craft of case writing*. 2ª. ed. New York, EUA: M.E. Sharpe.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. En Van Dijk, T. A. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 271-304). Barcelona, España: Gedisa.
- Ogliastri, E. (1998). *El método de casos. Serie cartillas para el docente ICESI*. Cali, Colombia: Publicaciones del CREA. Recuperado de: [http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla\\_el\\_metodo\\_de\\_casos.pdf](http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla_el_metodo_de_casos.pdf)
- Pámanes, M. (2017). Hasta la madre. *Indigo*. Recuperado de: <http://www.reporteindigo.com/piensa/salud/estres-laboral-jornadas-condiciones-consecuencias-sindrome-bournout>
- Parra, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín, Colombia: SENA Regional Antioquia. Recuperado de: <http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-de-estrategias-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>
- Pérez, E. C., (1986). Problemática general de la didáctica, en Pansza, M., Pérez, E. C., y Morán, P., *Fundamentación de la didáctica. Volumen 1* (pp. 71-135). México: Gernika.
- Pérez, R. I. (2011). *Metodología para la estructuración y desarrollo de casos*. Bogotá, Colombia: Universidad EAN. Recuperado de:

<http://edicionesean.universidadean.edu.co/index.php/productos-de-investigacion1/colecciones/colecciones-digitales/coleccion-de-pedagogia/23-publicaciones/117-cuaderno-de-investigacion-metodologia-para-la-estructuracion-y-desarrollo-de-casos>

Pérez-Escoda, N. (Coord.). (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/52210>.

Pimentel, L. A. (1990). Sobre la lectura. *Acta poética*, 11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5255287.pdf>

Pimienta, J. H. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. 2ª. ed. México: Pearson Educación.

Pimienta, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, España: Morata.

Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. [Traducido al español de Morfologija skazky]. Madrid: Editorial fundamentos.

Quesada, R. (2011). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.

Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. [Traducido al español de Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status]. Madrid, España: Santillana.

Rico, E., Cruz, J., y Rodríguez, F. J. (2012). *Saber narrar*. México: Aguilar.

Roquet, G. (2009). *Antecedentes históricos de la Educación a distancia*. Documento no publicado del Programa de becarios CUAED, UNAM.

Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. 2ª. ed. Barcelona, España: Ariel

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. [Traducido al español de Learning Theories: An Educational Perspective]. 6ª. ed. México: Pearson.

- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Deusto S.A. Ediciones.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). (2008). *El método de casos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recuperado de: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. [Traducido al español de The art of case study research]. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tellería, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (9) 209–222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Torp, L. y Sage, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. [Traducido al español de Problems as possibilities. Problem-Based Learning for K-12 Education]. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. [Traducido al español de Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding]. México: Paidós.
- Villanueva, D. (1992). *El comentario de textos narrativos: la novela*. 2ª. ed. Gijón, España: Júcar.
- Villavicencio, D. (2006). Trabajo, aprendizaje tecnológico e innovación. En De la garza, E. (Coord.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques* (pp. 222-241). México: Anthropos-UAM.
- Vogler, C. (2002). *El viaje de un escritor*. [Traducido al español de The Writer's Journey]. Barcelona, España: Ediciones Robinbook.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara.
- Wassermann, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. [Traducido al español de Introduction to Case Method Teaching]. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Witherell, C. (2005). Los paisajes narrativos y la realidad moral. En McEwan, H., y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. [Traducido al español de Narrative in Teaching, Learning, and Research]. (pp. 72-85). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Wolfe, T. (1977). *El nuevo periodismo*. [Traducido al español de The New Journalism]. Barcelona, España: Anagrama.

Yukavetsky, G. (2003). *La elaboración de un módulo instruccional*. Recuperado de:  
[http://www1.uprh.edu/ccs/CCC/La%20elaboracion%20de%20un%20modulo%20instruccional/CCC\\_LEDUMI.pdf](http://www1.uprh.edu/ccs/CCC/La%20elaboracion%20de%20un%20modulo%20instruccional/CCC_LEDUMI.pdf)

Zeller, N. (2005). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En McEwan, H., y Egan, K. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. [Traducido al español de Narrative in Teaching, Learning, and Research]. (pp. 295-314). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

## Anexos

### Anexo 1. Delimitación del caso

Instrucciones: Responde a las preguntas que se te plantean para delimitar el caso de estudio.

<b>Antecedentes del caso</b>	
¿En qué escenario se sitúa la problemática de formación?	
¿Cuáles son las actividades que desempeñan los trabajadores que presentan la problemática?	
¿Cuál es la problemática de formación de los colaboradores?	
<b>Objetivo del caso</b>	
¿Cuál es la finalidad, intención o propósito del caso en general?	
¿Qué conocimientos se pretende desarrollar?	
¿Qué habilidades se pretende desarrollar?	
¿Qué actitudes se pretende desarrollar?	
¿Cuál es la utilidad para la organización?	
¿Cuál es la contribución de esa labor a la sociedad?	
¿Cuál es el beneficio para el desarrollo individual del trabajador?	
<b>Área de aplicación</b>	
¿A qué tema, unidad o programa corresponde el caso?	
<b>Ubicación dentro de la estrategia general</b>	
¿Qué papel tendrá el caso dentro de la estrategia general de enseñanza?	
<b>Alcance</b>	
¿Qué actividades realizará el participante?	
¿Qué información de apoyo necesita tener el participante?	

## Anexo 2. Recopilación de información

Instrucciones: Escribe el nombre y ubicación de las fuentes de las que dispones para recopilar información acerca del caso.

<b>Recopilación documental</b>	
<b><i>Fuentes de información</i></b>	<b><i>Nombres y ubicaciones de las fuentes</i></b>
Revistas y periódicos	
Páginas de información pública	
Redes sociales y blogs	
Trabajos académicos	

Instrucciones: Marca con una “X” tu respuesta. En caso de que realices recopilación de campo, indica los nombres de las personas que serán tu fuente y su relevancia. Elige los instrumentos que utilizarás y su objetivo de aplicación.

¿Se realizará recopilación de campo?	Sí		No	
<b>Personas que serán la fuente de investigación</b>				
<b><i>Nombre</i></b>		<b><i>Relevancia para la recopilación</i></b>		
<b>Instrumentos</b>		<b>Objetivo</b>		
Cuestionario				
Entrevista				
Observación				

### Anexo 3. Tópicos de recopilación

Instrucciones: Una vez que hayas identificado tus fuentes de recopilación, guíate con los siguientes tópicos para obtener la información necesaria para escribir el caso. Puedes agregar u omitir elementos.

<b>Tópicos por recopilar</b>	
<b>General</b>	
¿Cuál es la principal actividad de la organización?	
¿Cuál es su beneficio a la sociedad?	
<b>Trayectoria</b>	
¿Cómo ha evolucionado históricamente la organización?	
<b>Información interna</b>	
¿Cómo está estructurada la organización?	
<b>Entorno político</b>	
¿Existe algún aspecto o actor legislativo o político que intervenga en los procesos de la organización? Ejemplo: normatividad, ley, partido político.	
<b>Entorno económico</b>	
¿Cuál es el nivel socioeconómico de los miembros de la organización?	
¿Cuál es el nivel socioeconómico de los clientes y aliados?	
<b>Entorno socio cultural</b>	
¿Cuáles son los valores, actitudes y conductas que externalizan los trabajadores?	
¿Cómo es la relación de los trabajadores con sus pares?	
¿Cómo es la relación de los trabajadores con sus subordinados?	
¿Cómo es la relación de los trabajadores con sus superiores?	
<b>Entorno tecnológico</b>	



¿Cuánto incide la tecnología en el crecimiento y competitividad de la empresa?	
¿Cuál es el nivel de desarrollo tecnológico de la organización?	
<b>Entorno de competencia</b>	
¿Por qué es competente la empresa? ¿Qué la diferencia de las demás?	
<b>Problemática general</b>	
¿Cuál es el puesto y área de los trabajadores?	
¿Cuáles son sus actividades?	
¿Cuál es la problemática de formación que presentan los trabajadores?	
¿Cuáles consideran que son sus causas?	
¿Cómo es el proceso?	
¿Quiénes están implicados?	
¿De qué manera afecta la problemática presentada?	
¿Se han tomado medidas para dar solución? ¿Cuáles?	
¿Qué beneficios tendría la solución de la problemática? Para colaboradores, gerentes y directivos, organización y sociedad.	
<b>Situación problemática específica</b> Describir uno o varios ejemplos donde se haya presentado la problemática.	
¿En qué fecha ocurrió?	
¿Qué ocurrió? ¿Cómo ocurrió? ¿Quiénes fueron los involucrados?	
¿Cómo se resolvió? ¿Qué acciones se realizaron y cuáles fueron sus resultados?	
Descripción de las instalaciones y entorno	
<b>Perfil del público meta (promedio)</b>	
<b>Características</b>	
Edades	

Género (% mujeres y hombres)	
Estado civil	
Nivel educativo	
Nivel socioeconómico	
Lenguaje	
Vestimenta	
<b>Personalidad</b>	
¿Cómo llegaron a ese trabajo?	
¿Qué es lo que más disfrutan de su trabajo? ¿Qué los motiva día a día?	
¿Qué es lo que no les gusta de su trabajo?	
¿Qué temas les interesan?	
¿A qué dedican su tiempo libre?	
¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Cuáles son sus planes a corto y mediano plazo en las áreas personal, profesional y laboral?	
¿A qué le temen?	

#### Anexo 4. Tipos de caso

Instrucciones: Recuerda los tipos de casos que existen y escribe el que seleccionaste de acuerdo con objetivo de aprendizaje.

Tipo de caso	Descripción
Sistematizados	Casos que han sido estudiados y solucionados por especialistas, por lo que cuentan con una secuencia de pasos establecidos. El propósito es que los participantes comprendan algún mecanismo de acción y apliquen procedimientos y métodos para consolidar sus conocimientos.
De evaluación	<p>Describen una situación con la finalidad de que el participante se enfoque en analizarla, identificar los puntos clave y evaluarla. En lugar de tomar decisiones, lo importante es valorar sus particularidades (impacto, alcances, limitaciones, etc.)</p> <p>Para enriquecer el análisis, la situación se puede presentar por partes o agregar elementos gradualmente hasta abordar el tema en su totalidad.</p>
Análisis de decisiones	Se presenta una situación cuyo fin es analizar el problema y emitir juicios críticos acerca de una decisión que ya fue tomada.
Toma de decisiones	Se describe una situación problemática con la finalidad de que el participante estudie su origen, causas y posibilidades; realice predicciones, y tome una decisión.
<b>Tipo de caso elegido</b>	

## Anexo 5. Esbozo de idea argumental

Instrucciones: Utiliza la siguiente guía para generar un esbozo de idea argumental.

<b>Esbozo general</b>	
Idea argumental general - ¿Qué historia se contará?	
Personajes que intervienen en la historia - ¿Quiénes son los personajes principales? - ¿Qué quieren? - ¿Cómo se relacionan entre ellos?	
Tiempo en el que transcurre la historia	
Lugar donde transcurre la historia	
Argumento: <ul style="list-style-type: none"><li>• planteamiento</li><li>• nudo</li><li>• desenlace</li></ul>	

## Anexo 6. Caracterización de personajes

Instrucciones: Llena los campos indicados para obtener información suficiente para la creación de tus personajes.

<b>Personaje</b>	
<b>Características</b>	
Nombre	
Edad	
Género	
Aspecto físico -Rasgos faciales (piel, ojos, boca, nariz, orejas) -Rasgos corporales (cabello, altura, complexión) -Vestimenta	
Personalidad -Opiniones -Temores -Fantasías -Actitud -Creencias -Gustos -Motivaciones	
Ambiente y educación -Relación con su familia y amigos -Estado civil -Estatus social -Estudios -Ambiciones profesionales y de trabajo	

## Anexo 7. Definición de funciones a partir del modelo actancial

Instrucciones: Escribe los nombres de tus personajes de acuerdo con las funciones del modelo actancial.

Funciones	Personajes
<b>Sujeto:</b> personaje central que desea un bien material o simbólico.	
<b>Objeto:</b> lo que desea el sujeto.	
<b>Destinador:</b> fuerza que mueve al sujeto a ejercer su función.	
<b>Destinatario:</b> recibe el beneficio o perjuicio por las acciones del sujeto.	
<b>Ayudante:</b> auxilia al sujeto a conseguir al objeto.	
<b>Oponente:</b> obstaculiza la acción del sujeto.	

## Anexo 8. Funciones de los arquetipos y personajes

Instrucciones: De acuerdo con las funciones de los arquetipos, define cuáles cumplirán tus personajes.

Arquetipo	Función
Héroe	-Ejecuta las acciones decisivas. -Tiene mayor responsabilidad. -Sacrifica sus necesidades en beneficio de otros. -Puede tener facetas oscuras o resistirse a la acción.
Antihéroe	-Sus funciones son las mismas que las del héroe, pero más defectuosas (carecen de ética, entorpecen, etc.)
Mentor	-Tiene más experiencia o conocimientos sobre algún tema. -Instruye o enseña al héroe y lo ayuda.
Guardián del umbral	-Pone a prueba la disposición y destrezas del héroe antes de un cambio. -Impide el avance o crecimiento. -Se puede representar a través de una limitación personal o externa: mal tiempo, mala suerte, vicios, dependencias, carencias, etc.
Heraldo	-Plantea un desafío. -Pone en alerta. -Anuncia la llegada de un cambio. -Se puede representar a través de un libro, sueño, llamada telefónica, o mensaje.
Figura cambiante	-Deslumbra y confunde al héroe.
Embaucador	-Proporciona alivio cómico y la perspectiva necesaria para reírse de sí mismo.

Personajes	Arquetipos						
	Héroe	Antihéroe	Mentor	Guardián umbral	Heraldo	Figura cambiante	Embaucador

## Anexo 9. Estructura básica de un texto narrativo

Instrucciones: Escribe tu caso describiendo cada elemento básico de los textos narrativos.

<b>Escenario</b>	
-Contexto general de la situación: lugar, tiempo y atmósfera. -Presentación de los personajes principales que intervienen.	
<b>Introducción del conflicto</b>	
-Situación que involucra a los personajes o personaje principal, del cual se deriva el conflicto.	
<b>Reacción-acción</b>	
-Conflicto principal, situaciones derivadas de éste y posturas de los personajes. -Generación del proyecto para salir del problema cuyo resultado puede ser positivo o negativo. -Esquema: Meta>intento>resultado	
<b>Desenlace</b>	
-Resolución del conflicto y las situaciones planteadas. Esta puede ser: positiva, negativa, neutra, feliz, desgraciada.	
<b>Cierre</b>	
-De carácter opcional, se puede utilizar para realizar una reflexión de lo sucedido o enviar un mensaje de cierre.	



## Anexo 10. 31 funciones de Propp

Instrucciones: Utiliza esta guía de las 31 funciones de Propp para proporcionarle complejidad a tu caso. Recuerda que no es necesario que el relato contenga todas.

<p><b>1. Alejamiento</b> Uno de los miembros del grupo se aleja.</p>	<p><b>2. Prohibición</b> Recae una prohibición o una imposición sobre el héroe.</p>	<p><b>3. Trasgresión</b> Se transgrede la prohibición o imposición.</p>	<p><b>4. Interrogatorio</b> Aparece el antagonista e intenta obtener información.</p>	<p><b>5. Información</b> El agresor recibe la información.</p>
<p><b>6. Engaño</b> El antagonista engaña a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.</p>	<p><b>7. Complicidad</b> El héroe se deja engañar y facilita el trabajo de su enemigo.</p>	<p><b>8. Fehoría</b> El antagonista daña uno de los miembros del grupo.</p>	<p><b>9. Mediación</b> Se divulga la noticia de la fechoría por lo que se solicita la presencia del héroe.</p>	<p><b>10. Principio de la acción contraria</b> El héroe acepta o decide actuar.</p>
<p><b>11. Partida</b> El héroe sale de su casa y se lanza en la búsqueda.</p>	<p><b>12. Primera función del donante</b> Para recibir ayuda, el héroe es sometido a una prueba.</p>	<p><b>13. Reacción del héroe</b> El héroe supera o falla la prueba.</p>	<p><b>14. Recepción del objeto mágico</b> El héroe recibe la ayuda.</p>	<p><b>15. Desplazamiento</b> El héroe va en busca o es llevado a donde se solicita su ayuda.</p>

<p><b>16. Combate</b> El héroe y el antagonista se enfrentan en combate.</p>	<p><b>17. Marca</b> El héroe queda marcado.</p>	<p><b>18. Victoria</b> El héroe derrota al antagonista.</p>	<p><b>19. Reparación</b> La fechoría es reparada.</p>	<p><b>20. La vuelta</b> El héroe regresa a sus tareas cotidianas.</p>
<p><b>21. Persecución</b> El héroe es perseguido.</p>	<p><b>22. Socorro</b> El héroe es auxiliado.</p>	<p><b>23. Llegada de incógnito</b> El héroe regresa a su casa o a otro lugar sin ser reconocido.</p>	<p><b>24. Pretensiones engañosas</b> Un falso héroe reclama triunfos que no le corresponden.</p>	<p><b>25. Tarea difícil</b> Se propone al héroe una tarea difícil.</p>
<p><b>26. Tarea cumplida</b> La tarea es realizada.</p>	<p><b>27. Reconocimiento</b> El héroe es reconocido.</p>	<p><b>28. Descubrimiento</b> El falso héroe o antagonista, queda desenmascarado.</p>	<p><b>29. Transfiguración</b> El héroe es visto de una nueva forma.</p>	<p><b>30. Castigo</b> El falso héroe es castigado.</p>
<p><b>31. Matrimonio</b> El héroe recibe un premio o compensación.</p>				

## Anexo 11. Las 12 etapas del viaje del héroe

Instrucciones: Utiliza esta guía de las 12 etapas del viaje del héroe para proporcionarle complejidad a tu caso.

Etapas	Redacción del relato
<b>1. El mundo ordinario</b> El héroe se nos presenta en un mundo cotidiano.	
<b>2. La llamada de la aventura</b> Recibe la invitación a resolver un problema.	
<b>3. El rechazo de la llamada</b> Inicialmente muestra resistencia o rechaza la invitación.	
<b>4. El encuentro con el mentor</b> Una persona con mayor experiencia, conocimiento o habilidad lo anima.	
<b>5. La travesía del primer umbral</b> El héroe decide aceptar el reto y enfrentar las nuevas circunstancias.	
<b>6. Las pruebas, los aliados, los enemigos</b> El héroe encontrará la primera prueba donde se dará cuenta que resolver el problema no será fácil e identificará a sus aliados y obstáculos.	
<b>7. La aproximación a la caverna más profunda</b> El héroe se aproxima al problema mayor para lo que debe resolver pequeñas pruebas y prepararse para el reto final.	
<b>8. La odisea (el calvario)</b> El héroe enfrenta el reto más difícil que parecerá no poder resolver.	
<b>9. La recompensa</b> El héroe obtendrá su recompensa.	
<b>10. El camino de regreso</b> En un estado de aparente calma, surgirá otro problema cuando intente regresar al mundo cotidiano.	
<b>11. La resurrección</b> El héroe debe aplicar lo que aprendió para superar esta prueba y será transformado por la experiencia que vivió.	
<b>12. El retorno con el elixir</b> El héroe regresa al mundo cotidiano después de haber vencido el reto y haber resuelto el problema.	

## Anexo 12. Orden de los acontecimientos en la narración

Instrucciones: Selecciona el orden de los acontecimientos en el que narrarás los hechos del caso.

Analepsis o retrospección ( <i>flashback</i> )	Salto hacia el pasado.
Prolepsis o anticipación ( <i>flashforward</i> )	Salto hacia el futuro.
<i>In medias res</i> o principio abrupto	Se inicia presentando la acción.
Estructura inversa	Se inicia presentando el final.
Final abierto	La historia no se resuelve.
<b>Orden seleccionado</b>	

### Anexo 13. Tipo de narrador

Instrucciones: Selecciona el tipo de narrador que tendrá tu caso.

<b>Narrador</b>	<b>Tipo</b>	<b>Descripción</b>
En tercera persona	Omnisciente	Conoce todo sobre los personajes y el mundo que los rodea.
	Objetivo o cámara	Describe los hechos sin dar a conocer sentimientos y pensamientos de los personajes.
	Limitado	Conoce todo sobre un personaje y sobre ningún otro.
Primera persona	Protagonista	Es el protagonista o uno de los personajes de la historia y cuenta lo que sabe.
	Testigo	Cuenta lo que ha visto y le han contado de la historia.
<b>Tipo de narrador elegido</b>		

Anexo 14. Ficha de identificación del caso

Instrucciones: Completa esta ficha con los datos del caso.

<b>Ficha de identificación</b>	
Nombre del caso	
Asignatura o temas que aborda	
Público al que está dirigido	
Sugerencias de aplicación	

## Anexo 15. Medios tecnológicos

Instrucciones: Selecciona los medios tecnológicos que utilizarás y describe su uso.

Medio	Uso
Videos largos	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> )
Videos cortos (Webisodios, Mobisodios)	Contar (contenidos intersticiales, <i>spin-offs</i> ), catar ( <i>avances</i> ), resumir (recapitulaciones), generar expectativa ( <i>anticipos</i> )
Textos	Contar (eventos principales, precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> )
Cómic	Contar (precuelas, secuelas, <i>spin-offs</i> )
Blog, páginas web	Informar, contar en forma no secuencial/multimedia, interactuar, participar, explorar
Aplicaciones	Informar, compartir, geolocalizar, participar, ubicuidad
Videojuegos en línea	Desafiar, interactuar, planificar estrategias/tácticas, sumergir al usuario en el mundo narrativo, cooperar/competir, explorar
Redes sociales	Conversar, compartir, intercambiar, participar
Wikis	Informar, compartir, aprender, archivar

	Medios y descripción del uso
Multimedia	
<i>Crossmedia</i>	
<i>Transmedia</i>	