

El estudio de casos como método de enseñanza

Selma Wassermann



Amorrortu Editores

Buenos Aires, 1994

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prefacio	11
1. La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general	17
¿Qué es enseñar con el método de casos?	19
Conclusión	28
2. ¿Yo, un maestro de casos?	32
Un estilo propio	35
No todos los docentes pueden enseñar con casos	39
Los casos como instrumentos educativos	51
Criterios para elegir un caso	52
Los casos y las áreas de contenido	57
Dónde conseguir casos	59
Alternativas a los casos: juicios fingidos, simulaciones y otros desafíos cognitivos	65
4. Cómo escribir un caso	68
Características de los relatos de casos	69
Sentarse a escribir	73
Cómo crear las preguntas críticas	80
Conclusión	93
5. Cómo preparar a los alumnos para el aprendizaje con casos	94
Cómo orientar a los alumnos respecto del proceso	98
Cómo alentar el trabajo eficaz en los grupos de estudio	101
Participación de los alumnos en la reflexión sobre el proceso del estudio de casos	111
6. Cómo prepararse para enseñar con casos	114
Sugerencias sobre cómo prepararse para enseñar con casos	115
La enseñanza con casos: un circuito educativo de aprendizaje	124
Conclusión	127
7. Cómo enseñar un caso	129
Preparación para la clase	130
Interrogatorio sobre el caso	132
El interrogatorio como proceso interactivo	138
Cómo crear un clima adecuado para la reflexión	162
¿Qué hacen los demás alumnos?	166
Conclusión: cómo se aprende el arte de enseñar a discutir	167
8. Más allá de los casos: ampliación de la perspectiva mediante actividades de seguimiento ...	170
Materiales para las actividades de seguimiento	173
Reflexión sobre el proceso	185
Conclusión	188
9. Evaluación en la enseñanza con casos: la fijación de estándares	189
Determinación de los criterios de evaluación	190
Desarrollo de los perfiles de la conducta estudiantil	192
Conclusión	218
10. Evaluación en la enseñanza con casos: materiales y estrategias	219
Participación en las clases	221
Actividades generativas	223

Actividades analíticas	229
Autoevaluación de los alumnos	241
La suma de las partes: llevar un registro y calificar	245
Conclusión	252
Apéndice A. “¡Bienvenidos a bordo!”	257
Apéndice B. “El caso del Yahagi Maru”	268
Apéndice C. “La insoportable fealdad del Subaru”	276
Apéndice D. “El voto de los budines de moras y naranja”	284
Apéndice E. “¿Adónde se han ido los salmones?”	290
Apéndice F “La vejez no es para los flojos”	297
Referencias bibliográficas	308

1. LA ENSEÑANZA BASADA EN EL MÉTODO DE CASOS: UNA PEDAGOGÍA DE APLICACIÓN GENERAL

El profesor Ecks enseña pediatría en la Facultad de Medicina de una importante Universidad del Oeste. Es un distinguido científico que goza de fama internacional en su especialidad. Los colegas y alumnos de su departamento sienten un gran respeto por él. No hace mucho decidió dictar un curso optativo para los alumnos del último año, que versaría sobre la vida, la muerte y los valores humanos en la medicina. Organizó el curso en forma de conferencias, y se inscribieron en él cincuenta alumnos. Las clases, de dos horas de duración, se dictaban dos veces por semana.

El profesor Ecks conoce a fondo su especialidad, y su idea de la enseñanza es que él tiene mucho que decir a sus alumnos. En sus presentaciones de cuatro horas semanales ocupa el centro de la escena prácticamente todo el tiempo. Durante esas presentaciones proporciona información a sus alumnos sobre los temas del curso. A veces se trata de datos sobre la mortalidad infantil o sobre la incidencia de defectos congénitos en los recién nacidos. Otras veces la información es personal y anecdótica. En ocasiones repite y destaca puntos importantes del libro de texto. Puede darse el caso de que lea el texto en voz alta. De vez en cuando un alumno formula una pregunta que Ecks contesta suministrando más datos; otras veces Ecks hace una pregunta a los alumnos (por ejemplo, “¿Qué Estado de Norteamérica creen ustedes que tiene la mayor incidencia de defectos congénitos?”). Casi nunca, en estas sesiones que revisten la forma de conferencias, ocurre algo que se asemeje a un discurso interactivo entre los alumnos y el profesor. Casi nunca retoma y elabora Ecks ideas de los alumnos. Por lo que dice y lo que se desprende de su conducta, él se propone comunicar sus ideas a los alumnos para que estos las absorban.

El profesor Ecks describe lo que hace como “enseñanza basada en casos”. Explica que introduce, por ejemplo, “casos de acontecimientos reales”, extraídos de la experiencia clínica, sobre médicos que deben tomar decisiones de vida o muerte, y los presenta a los estudiantes para que estos puedan comprender lo que deben enfrentar los médicos en esas situaciones. Al presentar estos “casos”, Ecks destaca lo que a su juicio son las cuestiones principales, y también las implicaciones que, en su opinión, tienen estas para la práctica médica. Deja bien en claro sus puntos de vista y se extiende sobre sus opiniones, creencias y valores a fin de transmitir a los estudiantes “las ideas correctas”. El curso de Ecks atrae a muchos alumnos, y las calificaciones que estos le asignan son elevadas.

La profesora Wye tiene a su cargo un curso de introducción a la criminología. En el momento de preparar su dictado, dedicó unas cien horas a reunir materiales referidos a los delitos y las penas: textos breves tomados de libros y de revistas especializadas, ejemplos de leyes estatales y federales, tiras cómicas, artículos periodísticos, historias de casos de delitos y castigos, y otros materiales de primera mano que podían esclarecer aspectos complejos de la justicia penal.

La profesora Wye emplea esos materiales para escribir casos, es decir, relatos basados en acontecimientos reales y centrados en temas fundamentales del curso: derecho penal, investigación de delitos, rehabilitación de delincuentes, establecimientos carcelarios, reincidencia, justicia penal y sistema legal. En sus clases los alumnos, tras haber leído un caso, se reúnen en pequeños grupos de estudio para conversar sobre las preguntas que el caso incluye a modo de apéndice. A continuación, Wye conduce un interrogatorio sobre el caso, pide a los alumnos que expongan sus ideas y los invita a sostener con ella un diálogo durante el cual esas ideas se examinan atentamente y se someten a crítica. Después de haber enseñado un caso, Wye entrega a los alumnos las fuentes de donde se tomaron los datos: artículos de revistas, materiales procedentes de libros de texto, artículos periodísticos, copias de resoluciones judiciales, películas documentales y cualquier otra fuente que facilite el estudio de los temas. Aunque Wye pasa con sus treinta y cinco alumnos cuatro horas por semana (repartidas en dos clases), pocas veces se la ve proporcionándoles información. Lo que puede observarse es un diálogo interactivo entre ella y los alumnos, en el que sus preguntas demandan de los alumnos un cuidadoso examen de las cuestiones importantes que el caso plantea. La profesora Wye llama a esto “enseñanza basada en casos”.

Lo que el profesor Ecks y la profesora Wye hacen en sus clases parece algo completamente distinto. ¿Es apropiado aplicar por igual la denominación “enseñanza basada en casos” a lo que hacen el uno y la otra? ¿Puede aceptarse como “método de casos” cualquier cosa a la que un docente decida llamar “un caso”? ¿O sólo se puede hablar de “método de casos” cuando lo que se observa concuerda con lo que ocurre en la Escuela de Negocios de Harvard, la institución que creó la enseñanza basada en casos y derivó de ella su reputación? ¿Cuáles son las características que hacen del método de casos una pedagogía singular? ¿Es admisible alguna variante?

¿Qué es enseñar con el método de casos?

Aunque la enseñanza basada en el método de casos admite alguna variación, para que se pueda llamar así a lo que ocurre en el aula se deben cumplir ciertas condiciones de forma y estilo (Christensen y Hansen, 1987). Hay buenas razones para creer que, si no se respetan los principios básicos del método, las metas prometidas no se alcanzarán.

Casos

Una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula” (Lawrence, 1953, pág. 215).

Los centenares de casos que ya existen constituyen una vasta biblioteca de la que los docentes pueden extraer materiales para usar en sus clases (véase el capítulo 3). Hay casos disponibles para cursos universitarios en disciplinas tan diversas como administración de negocios, educación, gobierno, historia, derecho, biología, administración educativa, relaciones humanas, capacitación en propiedad inmobiliaria, psicología, idioma, asesoramiento, economía, medicina y matemáticas, para nombrar sólo unas pocas. La cantidad de casos escritos por profesores de secundaria va en aumento; corresponden a asignaturas de ese ciclo tales como historia, gobierno, derecho, negocios, civilización occidental, arte, matemáticas, biología, introducción a la ciencia y “vida familiar” (Bickerton y otros, 1991; Case Studies, 1993).

Preguntas críticas

Al final de cada caso hay una lista de “preguntas críticas”, es decir, tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas. La redacción de buenas preguntas para el estudio, no menos que la redacción de buenos casos, es un arte. Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando proponen soluciones.

Preguntas como “¿Cuál es para usted la explicación de esa conducta?, ¿Qué hipótesis sugeriría?”, reemplazan a las que piden mencionar “las tres razones que explican la conducta de Lady Macbeth”. En el primer ejemplo, lo que se demanda a los alumnos es que generen hipótesis basadas en su lectura de la obra y en el modo como procesaron la información. En el segundo se les indica implícitamente que deben mencionar *las* razones, es decir, nombrar las razones que el profesor ha determinado que son las “correctas”. La diferencia en la calidad del pensamiento que se requiere para responder a uno y otro tipo de preguntas hace que en ocasiones se las denomine “preguntas de orden superior” y “preguntas de orden inferior”.

Trabajo en pequeños grupos

Otra característica de la enseñanza basada en el método de casos es la oportunidad que tienen los alumnos de discutir, reunidos en pequeños grupos, las respuestas que darán a las preguntas críticas. Según la

organización que el profesor haya adoptado para el período lectivo, los grupos de estudio pueden sesionar durante la clase o fuera del horario escolar. Ambos sistemas presentan ventajas y desventajas. En la duda, la decisión deberá tomarse teniendo en cuenta la distribución del tiempo de las clases; lo principal es que los alumnos que integran los grupos tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase. Es en las sesiones de los pequeños grupos donde los alumnos examinan las cuestiones por primera vez. Allí ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos. Los grupos de estudio dan el puntapié inicial en el campo de juego del pensamiento inteligente sobre las cuestiones que plantea el caso. El trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente, que se producirá posteriormente con participación de toda la clase.

Cuando los grupos sesionan durante la clase, el docente tiene la ventaja de poder observar su funcionamiento. ¿Cómo actúa cada alumno dentro del grupo? ¿En qué medida se discuten inteligentemente las preguntas y las cuestiones? ¿Qué alumnos toman la iniciativa la mayor parte del tiempo? ¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo? ¿Quiénes tienden a dominar la discusión? ¿Quiénes se sienten demasiado ansiosos por estar de acuerdo con lo que otros han dicho, y poco dispuestos a expresar sus propias opiniones? ¿Qué grupos parecen tener prisa por liquidar las preguntas, se detienen sólo brevemente en cada una de ellas y reducen al mínimo el análisis a fondo? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas?

Los datos que se obtienen observando el funcionamiento de los grupos son muy valiosos para los docentes que desean conocer mejor la forma de pensar e interactuar de sus alumnos; ese conocimiento les permite proporcionarles una ayuda individualizada. Pero es comprensible que se resistan a destinar al trabajo en los pequeños grupos mucho tiempo de clase. Una alternativa es hacer que esa actividad se lleve a cabo fuera del horario escolar. La medida en que los alumnos toman en serio el trabajo en los grupos se ve muy pronto por la forma en que ese trabajo influye en la discusión general que se realiza con participación de toda la clase. Si bien es cierto que cuando los grupos se reúnen fuera del aula el maestro no puede observar el comportamiento de los individuos y del grupo, el tiempo extra que en tal caso podrá destinar a la discusión general es quizás una compensación suficiente. Una ventaja de que los grupos se reúnan fuera del aula es que el maestro no estará expuesto a la tentación de controlarlos. Los grupos se benefician cuando se les permite resolver sus problemas ellos mismos. Cualquiera que sea el sistema elegido, lo que no puede sacrificarse es el tiempo necesario para la discusión general en la clase, o sea, para el interrogatorio sobre el caso.

Interrogatorio sobre el caso

Aunque la calidad de un caso es fundamental para despertar el interés de los alumnos por los problemas que en él se plantean, la condición esencial en este método de enseñanza es la capacidad del maestro para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda. Es en particular esta característica la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con casos (Christensen y Hansen, 1987). A esta etapa del método, denominada en Harvard “enseñanza de la discusión”, la llamaremos aquí “interrogatorio sobre el caso” [*debriefing a case*].

En muchas aulas, la “discusión en clase” no es sino un discurso dominado por el maestro, vehículo de preguntas destinadas a verificar la información que poseen los alumnos y formuladas en rápida sucesión, en ocasiones a razón de dos o tres por minuto (Cuban, 1993). Durante el intercambio entre maestros y alumnos, los primeros, según se ha comprobado, hablan el 64% del tiempo; la intervención de los alumnos está constituida, en un 34%, por respuestas breves, de una sola palabra. En el interrogatorio sobre un caso, en cambio, la calidad, textura y contenido de la discusión son muy diferentes.

Treinta y cinco alumnos se sientan formando un amplio semicírculo; la profesora Wye permanece de pie frente a ellos. Los alumnos acaban de finalizar la sesión en sus pequeños grupos de estudio y se preparan para el interrogatorio que tendrá lugar con la participación de toda la clase. La discusión versará sobre “El caso de Donald Marshall” (Wassermann, 1991a), que trata de la igualdad ante la ley y el derecho de las personas a un juicio justo e imparcial conducido por jueces independientes que apliquen el derecho común. Donald Marshall, un indio micmac de diecisiete años, fue juzgado por homicidio, declarado culpable y condenado a once años de prisión; su condena constituye uno de los errores más notorios en que haya incurrido la justicia penal canadiense a lo largo de toda su historia.

“Díganme” solicita la profesora Wye, “¿cuáles son para ustedes los aspectos importantes de este caso? ¿Quién quiere comenzar?”. Hay una demora comprensible, un movimiento de papeles, un clima de tensión, mientras los alumnos esperan que alguien rompa el silencio. La profesora también espera, sonriente, hasta que una alumna levanta la mano. Se trata de Sylvie, quien abrirá el caso.

“Para mí”, dice Sylvie, expresando con vigor sus ideas, “este es un caso de un gran error judicial. En primer lugar la policía, al arrestar a Donald Marshall, actuó basándose en sus prejuicios y no en las pruebas. Además, en el juicio las pruebas fueron dejadas de lado, e incluso suprimidas. El acusado no estuvo adecuadamente representado por un defensor, y el juez a cargo del proceso no lo dirigió de acuerdo con las leyes sobre la prueba. Creo que este caso es un lamentable ejemplo de lo que puede ocurrir en un Estado policial: que una persona inocente sea condenada a raíz de una confabulación. Para mí es vergonzoso que esto pueda suceder en un país democrático como Canadá”, Sylvie concluye casi sin aliento. Se recuesta en su silla y mira a sus compañeros como buscando apoyo. Algunos asienten con la cabeza y sonríen. En el otro extremo de la habitación, un alumno levanta el pulgar en señal de aprobación.

La profesora deja el centro del semicírculo y se acerca a Sylvie. La ha escuchado con gran atención y está procesando mentalmente la información. Mientras se aproxima a Sylvie, la respuesta que le dará y la siguiente pregunta que formulará están tomando forma en su mente. “Como usted ve, Sylvie, “El caso de Donald Marshall” representa un flagrante error judicial. En Canadá se supone que nuestros derechos están protegidos por la ley; toda persona tiene derecho a un juicio justo e imparcial. Lo que usted sugiere es que Donald Marshall no tuvo esa clase de juicio.”

Sylvie asiente. La profesora ha captado la esencia de sus ideas y las ha expuesto frente a ella. Sylvie tiene la oportunidad de escuchar sus ideas formuladas de otro modo y de examinar lo que ha dicho desde esta nueva perspectiva. Tras el asentimiento de la alumna, la profesora Wye añade: “Lo que me pregunto, Sylvie, es en qué medida este caso le hace dudar del principio de igualdad ante la ley. Lo que le ocurrió a Donald Marshall, ¿había ocurrido antes? ¿Puede volver a ocurrir?”. En las preguntas complementarias, la profesora introduce de inmediato el tema de la igualdad ante la ley. Esta idea básica, en la que se asienta el caso, será examinada una y otra vez durante la discusión, a medida que la profesora vaya formulando preguntas que requieren el examen del problema desde diversos puntos de vista.

Sylvie vuelve a levantar la mano, al igual que otros. La profesora da intervención a otro alumno. En los noventa minutos que dura la sesión dedicada al interrogatorio, la profesora, gracias a su destreza para responder y para formular preguntas, logra orientar la discusión hacia cuestiones como el derecho de una persona a un juicio justo e imparcial, la igualdad ante la ley, la forma en que los miembros del fuero penal administran justicia basándose en su propia interpretación de la ley, los procedimientos a través de los cuales se adoptan decisiones y se dictan sentencias en ese fuero. La profesora sabe cómo hacer para que la discusión, cuya intensidad nunca decae, permanezca centrada en las cuestiones importantes; destaca las complejidades y los conflictos, y al mismo tiempo extrae las ideas de los alumnos y los alienta a pensar con más claridad. Dirige la actividad de los alumnos como un director de orquesta dirige la ejecución de una sinfonía: ahora los violines, no demasiado alto; ahora los timbales; ahora todas las cuerdas al mismo tiempo. Su maestría le permite dirigir la discusión de modo tal que las cuestiones pertinentes –las ideas básicas– ocupan el primer plano del discurso, mientras que los comentarios personales anecdóticos desaparecen como notas falsas. Al final de la sesión dedicada al interrogatorio, los problemas están lejos de haber sido resueltos. Los alumnos dejan la clase sabiendo que las cuestiones complejas no se prestan a soluciones impecables. Los casos no son como las telenovelas, con sus respuestas triviales y simplistas. En la vida real la gente lucha con problemas, tiene que atribuirles un significado y solucionarlos por sí misma. El proceso que produce ese resultado se llama pensamiento. Los alumnos no conocen la opinión de la profesora sobre el caso. Al promover el análisis crítico de los alumnos, la profesora se abstiene de intercalar sus propios pensamientos a fin de que no influyan en el pensamiento de los alumnos ni lo obstaculicen.

El interrogatorio requiere que los docentes den lo mejor de sí mismos. Ellos no se limitan a presentarse en el aula, sacarse el saco y comenzar el interrogatorio. Christensen, que ha enseñado con casos durante más de cuarenta años en la Escuela de Negocios de Harvard, aún emplea “varias horas” para prepararse, aunque se trate de un caso que ya ha enseñado muchas veces. El interrogatorio requiere habilidad para escuchar a los alumnos y comprender lo que quieren decir, para resumir sus ideas en una concisa paráfrasis, para formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones fundamentales, para organizar la discusión de modo tal que las ideas de todos los alumnos sean respetadas y ninguno de ellos tema exponerlas, para mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe a causa de la introducción por los alumnos de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes. Es preciso que los docentes se abstengan de indicar a los alumnos lo que deben pensar. Evitarán juzgar las ideas de los alumnos. Hasta un juicio tan inocuo como “Eso es interesante” podría poner fin a una discusión muy animada.

El interrogatorio requiere también que los estudiantes den lo mejor de sí mismos. Nadie está exceptuado de reflexionar tan a fondo como le sea posible sobre las cuestiones en debate. En el curso del semestre, los estudiantes aprenden a apreciar lo importante que es esforzarse en esa tarea. Los resultados del

examen riguroso al que se someten las ideas durante el interrogatorio se traslucen en el nivel más elevado que alcanza el análisis crítico en el trabajo de los pequeños grupos, como también en el foro de la clase en pleno. La preparación previa a la clase está mejor orientada y el hábito de reflexionar comienza a desarrollarse.

Los interrogatorios exitosos son electrizantes. La mente de los estudiantes bulle durante horas, a veces incluso después que han pasado varios días, mientras tratan de hallar su propia solución a partir de la red de dilemas. Un interrogatorio llevado a cabo con eficacia desarrolla sus hábitos mentales e incrementa su capacidad de reconocer y apreciar las complejidades, de razonar a partir de los datos y de mantener el juicio en suspenso.

El secreto de un interrogatorio logrado reside en el modo como el profesor interactúa con los alumnos. Una discusión eficaz de un caso pone de manifiesto las características fundamentales de ese proceso interactivo. El profesor, aunque sea inflexible en su requerimiento de que los alumnos reflexionen a fondo en todo momento, siempre muestra respeto por ellos y por sus ideas; los alumnos, en consecuencia, las expresan sin temor. Las respuestas y las preguntas del profesor les proporcionan algo más con que trabajar y los ayudan a alcanzar nuevos niveles de comprensión y a mantener centrada su atención en los problemas bajo estudio. Al participar en el examen de las complejas ideas básicas mientras el maestro se esfuerza por ayudarlos a aprehender significados, logran apreciar mejor las complejidades y ambigüedades del caso y perfeccionan su comprensión de los problemas. La tolerancia de la ambigüedad aumenta, al igual que la capacidad de convivir con la incertidumbre. Logros, por cierto, nada pequeños.

Actividades de seguimiento

Así como un caso genera en los alumnos la necesidad de saber, el interrogatorio sobre el caso intensifica esa necesidad. Hay un fuerte interés. ¿A qué se debe? Los alumnos quieren más datos. Como no se les proporcionaron respuestas, como la ambigüedad creció, la tensión ha aumentado. La necesidad de saber se vuelve más apremiante. Hay una fuerte motivación para leer algo más, para averiguar. Es una vía importante para adquirir conocimientos. La información sobre los problemas no se suministra de acuerdo con un plan metódico, sino como consecuencia de la necesidad incrementada de los alumnos. Esto facilita la adquisición de información pertinente.

Algunos casos incluyen una amplia lista de actividades de seguimiento. A veces los maestros recurren a su propio archivo de referencias: libros de texto, artículos de periódicos y revistas, tablas y gráficos con datos primarios, informes de investigaciones, editoriales y otros comentarios, así como diversos tipos de información escrita. También las novelas son un buen medio de conocer puntos de vista sobre las cuestiones y constituyen un importante recurso. Las películas, tanto comerciales como documentales, son una fuente vital de información y ofrecen puntos de vista novedosos. Los alumnos pueden realizar estas actividades de seguimiento en forma individual o colectiva. Las pueden incorporar a las tareas del aula como complemento de las discusiones sobre casos. Sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones como la que acompaña al interrogatorio y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas. A través de este proceso, el examen reflexivo y crítico que hacen los alumnos de los problemas importantes evoluciona continuamente.

¿Cuánto tiempo insume este ciclo? ¿Cuánto tiempo pasa, por ejemplo, desde la introducción de “El caso de Donald Marshall”, pasando por los grupos de estudio y el interrogatorio, hasta el fin de las actividades de seguimiento? Como en muchas otras actividades escolares, todo depende de las circunstancias. Depende de la estimación que haga el docente acerca del tiempo que necesitan los alumnos para procesar los datos. ¿Cuánto tiempo *debería* dedicarse a los problemas de este caso? Un docente puede decidir introducir un nuevo caso cada dos semanas, aproximadamente, asignando algún tiempo a las discusiones adicionales sobre distintos materiales aportados para las actividades de seguimiento. Algunos casos, referidos a problemas que justifican un examen más amplio, pueden requerir más tiempo. En algunas escuelas profesionales que ofrecen cursos acelerados, se discute un nuevo caso en cada clase, y tanto el trabajo en los grupos de estudio como las tareas de seguimiento se realizan fuera del aula. No hay reglas ineludibles en lo que se refiere a la duración del ciclo que incluye el estudio del caso, el trabajo en los grupos, el interrogatorio y las actividades de seguimiento. El docente, que es siempre el que mejor puede juzgar sobre el tiempo que ha de asignarse a cada etapa del ciclo, debe tener presente que nunca hay tiempo suficiente para examinar en forma adecuada todos los problemas, ni para interrogar sobre todos los materiales, ni para enseñar todo. El tiempo es siempre el enemigo del buen maestro, y cada maestro aprende

a resolver a su manera los eternos conflictos entre el tiempo disponible y el material que desearía ver aprendido.

Conclusión

A lo que hace en el aula al enseñar, sea lo que fuere, un maestro puede darle el nombre que se le ocurra. “Dirijo un aula *democrática*”, anuncia el maestro de un séptimo grado cuyos alumnos sólo pueden usar el baño a las 10:15 de la mañana. “Mi programa de matemáticas de cuarto año se centra en el *pensamiento de orden superior*”, afirma Sally Brown, una profesora cuya hoja de ejercicios de matemáticas requiere que los estudiantes utilicen para resolverlos el único método que ella considera aceptable. “Mi meta es ayudar a todos los alumnos a *comprender* estos conceptos de la física”, se ufana Rob Anderson en un aula en la que toda la enseñanza se concentra en la memorización y la aplicación al pie de la letra de las instrucciones contenidas en el manual del laboratorio. El hecho de que encontremos términos nuevos y más atractivos para designar lo que hacemos como docentes es consecuencia de nuestro talento para el eufemismo, para mejorar nuestra imagen utilizando descripciones destinadas a ganar la aprobación de los demás.

Los rótulos afloran fácilmente a nuestros labios. ¿Deberíamos ser más flexibles y admitir que se llame mermelada a la cuajada de limón? ¿Es aceptable que se describan los azotes dados a un niño como un “acto de amor”? ¿Por qué tanto alboroto en torno del uso del término descriptivo “enseñanza basada en el método de casos”? ¿Por qué no aceptar simplemente como enseñanza basada en el método de casos la de un maestro que afirma que “emplea casos todo el tiempo”? Exigir exactitud en la definición, ¿es sólo una actitud pedante y detallista?

La designación apropiada nos ayuda a definir nuestros términos: una rosa es una rosa es una rosa. Pero algunas flores son jazmines. En una definición dada tienen cabida ciertas variaciones, pero algunas características básicas no pueden estar ausentes. Las definiciones y los rótulos son un medio que nos permite hablar con los demás y saber de qué hablamos. Sin una base común, sin algunos parámetros convencionales que no puedan ser sobrepasados por la cosa o el acto, no tenemos ninguna posibilidad de mantener con otras personas una conversación dotada de sentido. El resultado es algo peor que la confusión. Las descripciones que no se ajustan a nuestra percepción de la realidad nos vuelven locos.

Pero esta es sólo una de las razones por las que insistimos en que debe haber una concordancia adecuada entre el uso del término *enseñanza basada en el método de casos* y determinadas prácticas escolares. Otra razón concierne a los resultados. Metodologías diferentes producen resultados diferentes. Por ejemplo, dictar una clase expositiva para suministrar información a los alumnos no produce los mismos resultados que inducirlos a participar en actividades que estimulen su pensamiento. Si los docentes pudieran aplicar el rótulo “método de casos” a cualquier pedagogía, sería muy fácil decir, finalmente, que la “enseñanza basada en el método de casos” no dio resultado. No cumplió con lo que prometía. “Verá usted: yo enseñé con casos y no obtuve esos resultados.”

Los docentes que utilizan con eficacia la enseñanza basada en el método de casos se sienten orgullosos de los resultados que con ella obtienen y que se manifiestan en el aprendizaje de los alumnos. Estos aprenden a comunicar sus ideas más eficazmente. Son capaces de analizar problemas complicados de un modo más crítico. Hay un cambio llamativo en su capacidad para tomar decisiones acertadas. Los alumnos se vuelven más curiosos; su interés general en el aprendizaje aumenta. También aumenta su respeto por las opiniones, actitudes y creencias diferentes de los otros alumnos. Están más motivados para leer materiales no presentados en clase. La discusión de los temas iniciada en clase continúa durante el almuerzo y la cena. Los alumnos disfrutaban más de las clases y encuentran a la escuela más estimulante e interesante (Adam, 1992). Ewing (1990) describe lo que ocurre en la Escuela de Negocios de Harvard:

“Lo único que se necesita es comparar lo que entra con lo que sale... Los estudiantes que ingresan, brillantes, enérgicos, talentosos, muestran, en lo que se refiere a los negocios y a sus propias aptitudes, una ingenuidad “colosal”. Dos años después, esos mismos estudiantes poseían una notable comprensión de las grandes y pequeñas organizaciones comerciales y no lucrativas, tenían una asombrosa habilidad para analizar complejos problemas de gerencia, eran capaces de tomar decisiones con gran habilidad aun sin contar con toda la información necesaria, conocían a fondo sus méritos y flaquezas, así como sus metas en la vida. . . De manejar los datos como aficionados, descuidar aspectos importantes, pontificar, aplicar soluciones fáciles a problemas complejos, cometer uno de cada dos errores que es de esperar cometa un grupo de personas brillantes pero aún demasiado jóvenes, y sentirse tan seguros de sí mismos como para aterrar a cualquiera, los estudiantes experimentan un cambio profundo en cuanto a su capacidad para emprender un análisis crítico y

discutir inteligentemente los problemas, alcanzando una mayor comprensión de lo complejo que resulta hacer negocios” (pág. 10).

Hay buenas razones para creer que, si se la pone en práctica con eficacia, la enseñanza basada en el método de casos es una metodología de aplicación general. Los maestros pueden comprobar que los estudiantes adquieren conocimientos y realizan un análisis más inteligente de los datos. Pueden comprobar que adquieren mayor tolerancia de la ambigüedad y comprenden mejor las complejidades de los conceptos y problemas. Pueden comprobar que la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad. Pero para que cumpla lo que promete en relación con el aprendizaje de los alumnos, la metodología debe ser fiel a los principios básicos de la enseñanza de casos.

De la manera de lograrlo nos ocuparemos en lo que resta del libro.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Maureen** (1992) *The Responses of Eleventh Graders to Use of Case Method of Instruction in Social Studies*. Tesis inédita de Master, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, BC.
- Adam, Maureen**, Chambers, Rich, Fukui, Steve, Gluska, Joe y Wassermann, Selma (1991) *Evaluation Materials for the Graduation Program*, Victoria, BC: Ministry of Education.
- Bickerton, Laura** (1993) *Case Method Teaching in Senior Biology: A Synthesis of Curriculum Content and Goals with Year 2000 Goals*. Tesis inédita de Master of Science, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, BC.
- Bickerton, Laura, Chambers, Rich, Dart, George, Fukui, Steve, Gluska, Joe, McNeill, Brenda, Odermatt, Paul y Wassermann, Selma** (1991) *Cases for Teaching in the Secondary School*, Coquitlam, BC: Caseworks.
- Christensen, C. Roland y Hansen, Abby** (1987) *Teaching and the Case Method*, Boston: Harvard Business School.
- Cuban, Larry** (1993) *How Teachers Taught*, Nueva York: Teachers College Press.
- Ewing, David W.** (1990) *Inside the Harvard Business School*, Nueva York: Random House.
- Lawrence, Paul** (1953) "The Preparation of Case Material", en Kenneth R. Andrews, ed., *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wassermann, Selma** (1990) *Serious Players in the Primary Classroom*, Nueva York: Teachers College Press.
- (1991a) "The Case of Donald Marshall", en Laura Bickerton *et al.*, *Cases for Teaching in the Secondary School* (págs. 91-7), Coquitlam, BC: Caseworks.