

El estudio de casos como método de enseñanza

Selma Wassermann



Amorrortu Editores

Buenos Aires, 1999

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

CAPÍTULO 3

LOS CASOS COMO INSTRUMENTOS EDUCATIVOS

Los alumnos de Julie Briggs, profesora de estudios sociales, estarán muy pronto en condiciones de iniciar el estudio de la Segunda Guerra Mundial. Julie busca un caso que les aporte las primeras nociones sobre ese período de la historia del mundo y que sirva como punto de partida para examinar problemas relacionados con esa contienda. Quiere que sus alumnos examinen cuestiones como la agresión alemana, el liderazgo político, el papel de los diversos participantes, los efectos de la guerra sobre la población de distintos países, la pérdida de vidas humanas, la destrucción de ciudades y pueblos, y las consecuencias que tuvo todo ello. Está al tanto de que, para sus alumnos de tercer año, el período 1938-1946 equivale a «historia antigua»; por consiguiente busca un material que haga que los sucesos de ese período parezcan contemporáneos e interesantes.

En el libro *Cases for Teaching in the Secondary School* (Bickerton *et al.*, 1991), encuentra dos casos que tratan de la Segunda Guerra Mundial. Uno, «El caso de las purgas de artistas realizadas por los nazis» (Dart, 1991), se refiere al control que se ejercía sobre el arte y los artistas en la Alemania nazi. El otro, «¡Bienvenidos a bordo!» (véase el Apéndice A; Wassermann, 1991b), se relaciona con el prejuicio racial. Se centra en los esfuerzos infructuosos de un grupo de novecientos judíos alemanes que abandonaron su país en 1939, a bordo del buque St. Louis, con la esperanza de hallar asilo en algún puerto norteamericano. Julie Briggs elige este último. La idea de la limpieza étnica, básicamente relacionada con la Segunda Guerra Mundial, es una de las «ideas importantes» que quiere que sus alumnos examinen al estudiar esa época. Piensa que este puede servir para iniciar la investigación sobre los principales aspectos de ese trágico período de la historia, y también para mostrar su relación con acontecimientos actuales. «¡Bienvenidos a bordo!» satisface sus criterios para la elección de un caso adecuado.

Criterios para elegir un caso

Concordancia con los temas del curriculum

Cuando se elige un caso para una clase hay que tener en cuenta, en primer lugar, la concordancia entre las «ideas importantes» del caso y los principales temas del curriculum. Concordancia no equivale a correspondencia perfecta. Hay cierta flexibilidad. Un solo caso no puede, ni en las circunstancias más favorables, abarcar todos los temas que se estudiarán en el curso. Pero ello tampoco es necesario. El caso debe referirse por lo menos a un tema, lo cual deja la puerta abierta a estudios complementarios por lecturas (de textos, artículos, relatos), películas, conferencias y otros recursos que aporten información, y también a través de otros casos. Un caso es un punto de partida en el estudio de un tema. Todo buen caso genera la necesidad de saber más.

La elección de «¡Bienvenidos a bordo!» por Julie se basa en la «concordancia» que percibe entre las ideas importantes y las Notas para el maestro (véase el Apéndice A). El caso le permitirá abordar estudios más extensos y profundos sobre ese período histórico.

¿Cómo juzga un maestro si hay una adecuada concordancia entre el caso y los temas curriculares? Tal vez del modo como decide sobre otros materiales del curriculum que se abren paso como «extras» en todas las aulas. Los maestros eligen películas, por ejemplo, que consideran pertinentes para un área de investigación, o libros y relatos que arrojen luz sobre algunos aspectos de un tema determinado. La concordancia con estos materiales complementarios no es perfecta. Los materiales son adecuados porque permiten el examen de algunas cuestiones que el maestro considera importantes para el estudio que se lleva adelante sobre el período. Al tomar estas decisiones, los maestros hacen uso de su buen juicio, que implica un saber informado sobre el contenido, las ideas importantes y la pertinencia.

Calidad del relato

Algunos docentes dirán quizá que *Son of the Middle Border*, de Hamlin Garland, era una obra bien escrita y que merecía el lugar que, hace unos cincuenta años, tenía asignado en los programas de literatura de la escuela secundaria. Los estudiantes no lo veían así. No sería exagerado afirmar que esa obra tuvo más

éxito en la tarea de apartar a los alumnos de primer año de la literatura norteamericana que el que hubiera tenido una conspiración subversiva orientada a tal fin. Pero, por supuesto, esto es historia antigua en lo que se refiere al contenido curricular de la escuela secundaria. En el tiempo transcurrido desde entonces, los docentes han aprendido alguna que otra cosa sobre el modo de elegir libros que despierten el interés de los alumnos por la buena literatura, en lugar de alejarlos de ella.

Un criterio importante para juzgar cualquier obra escrita es la calidad del relato. Hay mucha basura que pasa por ser literatura, y muchos escritos que son basura. Cuando se elige un caso, considerar la calidad del relato no es un detalle menor. Un relato bien escrito tiene más posibilidades de despertar y retener el interés de los alumnos. Un relato mediocre es cómplice del mal gusto e implica la aceptabilidad de estándares más bajos. Los personajes irreales no inspiran sentimientos ni permiten que los lectores se identifiquen con ellos. Una trama intrascendente o inauténtica, no da materia para la reflexión. Una trama demasiado compleja resulta difícil de entender.

¿Cómo saben los docentes si un caso cumple con los requisitos de calidad? ¿Cómo sabe nadie si una obra está bien escrita? Lo que a uno cura, a otro mata. Todos tomamos nuestras propias decisiones en estos asuntos; no obstante, hay algunas reglas de aplicación general. ¿El relato atrapa al lector? ¿Permiten las frases descriptivas que el lector se forme una imagen mental de las personas, los lugares, los acontecimientos? ¿Pueden los lectores identificarse con los personajes y sentir algo por ellos? ¿El argumento es realista? Estas características de la buena literatura no son, creo, desconocidas para los docentes.

La consideración de los aspectos negativos es también un medio de arribar a un juicio. ¿Es trivial la obra? ¿Es la prosa demasiado «densa»? ¿Se nos nubla la vista durante la lectura? ¿El argumento se empantana en un exceso de información? ¿Se hace difícil entender el orden cronológico de los acontecimientos? ¿Es disparatado el relato? ¿Son «acartonados» los personajes? Creo que los maestros pueden, aplicando las reglas del buen relato, distinguir entre un caso mal escrito y otro bien escrito.

Por supuesto que los alumnos, si se les pide, darán su opinión con franqueza. Dado que un buen caso abre la puerta a nuevos estudios, el hecho de que el relato movilice a los alumnos es un factor importante cuando se trata de juzgar su calidad. Aunque haya recibido un premio literario y merezca la aprobación del maestro, si el relato no estimula el interés, y por lo tanto la necesidad de saber, de los alumnos, no habrá cumplido su función primordial.

Lectorabilidad

Sobre todo cuando se trabaja con alumnos que cursan estudios secundarios o con personas que no tienen un buen dominio del idioma escrito y hablado, la lectorabilidad es otro de los factores a tener en cuenta en la elección de los casos. Además de considerar la calidad, los docentes deben tomar decisiones basadas en su percepción de la capacidad de sus alumnos para comprender el lenguaje, descifrar el vocabulario y encontrarle un sentido a lo que leen.

Los alumnos que no son capaces de leer las palabras quedarán totalmente a oscuras. Los que pueden descifrarlas pero que, a causa de su experiencia con el lenguaje, no llegan a comprender cabalmente las oraciones y las ideas, no obtendrán beneficios del caso, por muy bien escrito que esté. Los casos, por consiguiente, deben elegirse teniendo también en mente su lectorabilidad. Los docentes pueden juzgar mejor que nadie si un caso se adecua a los niveles de lectura y comprensión de sus alumnos, y deben hallar algo intermedio entre los casos demasiado difíciles y aquellos que impulsan a los alumnos a alcanzar niveles más avanzados de crecimiento y aprendizaje.

Sentimientos intensos

La mayor parte de los buenos casos asestan un golpe en el plexo solar, causan en el lector un impacto emocional. No se trata de un elemento accesorio del relato. En realidad, los relatos se construyen de modo que produzcan ese impacto. En «El caso de la injusticia en nuestro tiempo» (Chambers y Fukui, 1991), una familia canadiense de origen japonés, padres e hijos deshechos en lágrimas, es transportada lejos de su hogar como si fueran delincuentes, mientras sus vecinos les gritan «¡Japoneses, váyanse de aquí!». En el caso de «Barry» (Wassermann, 1993a), un niño que no sabía contar, una maestra, desesperada, cambia las respuestas en sus deberes de matemáticas para poder ponerle una nota más alta, con la esperanza de que así el niño mejorará su deteriorada imagen de sí mismo. En el caso «Me sentí como si mi mundo se hubiera derrumbado» (Hansen, Renjilian-Burgy y Christensen, 1987), el maestro se enfurece cuando un alumno

expresa abiertamente su racismo en relación con un compañero latinoamericano. Estos y otros casos conmueven y agitan las pasiones. Son pocos los alumnos que permanecen indiferentes ante estos dilemas humanos. La capacidad de un caso para asestar ese golpe está íntimamente relacionada con su capacidad para despertar el interés de los alumnos por el contenido.

A veces esta exaltación de los sentimientos es malinterpretada como parcialidad. Pero una opinión tajante sostenida con pasión por un personaje en un caso no equivale a una argumentación a favor o en contra de algo. El propósito de la emotividad del relato es despertar ciertos sentimientos en los alumnos - enojo, furia, afecto, preocupación, alarma- y así vivificar hechos y conceptos «fríos» que habitualmente no provocan emoción. En lugar de estudiar la Segunda Guerra Mundial como una lista de nombres, fechas, lugares y estadísticas, los alumnos la consideran desde una perspectiva más humana: se enteran de lo que le ocurrió a la gente en esa época. Así, los alumnos que leen casos aprenden a interesarse. La historia, la economía, la biología, la geografía y las matemáticas se vuelven reales, se convierten en cursos relacionados con la experiencia humana y no disociados de ella. Los alumnos se interesan por la gente que figura en el caso, por los problemas y por la asignatura.

Por supuesto, el elevado nivel emocional del caso no debe usarse como propaganda para inducir a los alumnos a adoptar un punto de vista determinado. Aunque los casos parezcan tener una orientación particular, las preguntas de orden superior y la neutralidad del docente durante el interrogatorio constituyen una garantía de que todos los puntos de vista serán considerados con respeto, de un modo crítico y reflexivo. Los alumnos tienen «igual oportunidad» de examinar los problemas desde muchos puntos de vista y ninguna coacción, ni sutil ni manifiesta, se ejerce sobre ellos para que adopten el punto de vista de las autoridades. Los casos, por buenos que sean, pueden, como otros buenos instrumentos de enseñanza, ser mal utilizados. Pero si se emplean con eficacia, su emotividad tiene un gran potencial para despertar el interés de los alumnos y para conectar a los educandos con el contenido.

Acentuación del dilema

Una característica de los buenos casos es la sensación irritante de «asunto inacabado» que producen. Un buen caso no presenta al final una solución satisfactoria, como ocurre con las telenovelas, sino algunos interrogantes molestos. La narrativa del caso progresa hacia un clímax que acentúa el dilema. ¿Y ahora qué pasa? ¿Qué debería hacerse? ¿Cómo se resolverá el problema? Esta es una más entre las cualidades de un caso que fomentan la participación activa de los alumnos en el estudio de las cuestiones que plantea. En presencia de esta disonancia cognitiva, la mente no descansa. Debe hallar un modo de resolver el dilema. Este proceso cognitivo requiere la reflexión de los alumnos.

Un caso que concluya con una solución puede ser visto como el editorial de un diario que recomienda un determinado modo de ser o de hacer las cosas. Un caso semejante militaría en contra de la discusión abierta o de la diversidad de puntos de vista. Los estudiantes sabrían que se espera de ellos que estén de acuerdo. Los casos que terminan con un dilema fomentan el debate abierto. Sólo podremos saber «qué hacer» o «cuál es la manera correcta» después de haber discutido, reflexionado, examinado los problemas en toda su complejidad, reunido más datos. Bien podría ser el dilema lo que alerta a los alumnos sobre la complejidad de los problemas y los aparta de la respuesta única y simplista que domina gran parte de las discusiones en el aula. Si los casos generan la necesidad de saber, es el dilema con que concluye el caso lo que, como un imán, atrae a los alumnos hacia el interesado examen de los problemas.

Los maestros que se proponen seleccionar un caso deben evaluar la concordancia (es decir, la relación del caso con los temas del curso), la calidad del relato, la lecturabilidad y la aptitud del caso para generar opiniones respecto de los problemas que plantea y provocar la discusión sobre el dilema. En la sección siguiente intentamos definir los cursos que se prestan más a la enseñanza basada en el método de casos.

Los casos y las áreas de contenido

Las ciencias sociales y las humanidades parecen ser las áreas de contenido más adecuadas para la enseñanza con casos. Es relativamente fácil hallar o escribir casos basados en cuestiones históricas, geográficas, económicas, gubernamentales, legales, educacionales, empresariales o vinculadas con las relaciones humanas. Después de todo, las ciencias sociales son disciplinas relacionadas con la gente. Tiene

sentido que en áreas temáticas los casos sean aceptados con facilidad y que resulten instrumentos útiles y valiosos para promover el aprendizaje de los alumnos.

Pero ¿y qué hay de las otras áreas de contenido? ¿Se puede usar casos en matemáticas, biología, física y química? ¿Son apropiados los casos para los cursos de «ciencias duras», cargadas de contenido y orientadas a la información?

Goodenough (1991), profesor de anatomía y biología celular en la Escuela de Medicina de Harvard, explica cómo desarrolló, junto con un grupo de colegas, el Programa del Nuevo Camino, en el que el «camino real pedagógico» de las clases magistrales, hasta entonces utilizado en la formación de los médicos, fue reemplazado por la enseñanza basada en el método de casos. Se escribieron casos que incluían material ya enseñado en cursos de biología celular, histología, anatomía y radiología. Esos casos fueron Presentados en un plan de estudios reorganizado, compuesto por cursos que ponían énfasis en temas como el cuerpo humano, el metabolismo, la materia y la energía, la identidad y la defensa, el ciclo vital, y el procesamiento de la información y la conducta. Escribe Goodenough:

«La eficacia de las discusiones en grupo en la enseñanza de la medicina sugiere que el método es aplicable a otras disciplinas. Esa eficacia no tiene nada que ver con la exaltación propia ni con la adulación de los estudiantes y colegas. Es más bien la eficacia de la interconexión significativa de alumnos y maestros mientras unos y otros aprenden y, en un sentido muy real, se trascienden a sí mismos, añadiendo una nueva capa vital al arrecife de coral en perpetuo crecimiento de la comprensión humana» (pág. 98).

Greenwald (1991), en su ensayo «Teaching Technical Material», menciona varios de los problemas que presenta la enseñanza de material muy técnico. Sostiene que este tipo de material suele provocar ansiedad en los alumnos, muchos de los cuales sólo han tenido una experiencia limitada con contenidos de orientación técnica. Dice además que los cursos técnicos suelen requerir modos de razonamiento que no son naturales o intuitivos. Por consiguiente, es fácil que los maestros traten de aliviar esa ansiedad dictando clases, es decir, presentando información clara y cuidadosamente en un aula estrictamente controlada. Este enfoque parecería indicar que las clases magistrales constituyen el modo más apropiado de presentar material técnico. Pero mi experiencia me sugiere que el enfoque que se inclina por la discusión es más eficaz, en especial cuando en última instancia los estudiantes deben aplicar sus conocimientos técnicos a problemas prácticos» (pág. 195).

En su investigación sobre la enseñanza de las matemáticas, Barnett (1991) empleó relatos de casos como catalizador de la discusión sobre la enseñanza de conceptos difíciles de entender, tales como fracciones, decimales, razones y porcentajes. Comprobó que la pedagogía fomenta las habilidades de pensar y razonar aplicables a la enseñanza de las matemáticas, y llegó a la conclusión de que el método de casos ofrece a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre la práctica, y asimismo «genera nuevos conocimientos a través del examen y la deliberación en grupo» (pág. 16).

Una precondition para el empleo del método de casos en cualquier curso es la capacidad del docente para concebir una vinculación entre el contenido del curso y diversos problemas, en cuya circunstancia los alumnos deberán aplicar principios de comprensión a la resolución de problemas en lugar de limitarse a hacer acopio de una vasta información teórica. Si hay cuestiones o conceptos que deben ser estudiados y aplicados a situaciones problemáticas, los casos son un buen instrumento para ese estudio. Greenwald (1991) dice al respecto:

«Una buena enseñanza de la discusión obliga a los alumnos ir más allá del aprendizaje de los principios abstractos aplicarlos al confuso mundo de la realidad cotidiana... Estos ejercicios [los] ayudan... a apreciar tanto el valor como las limitaciones de las habilidades técnicas que adquieren. [Los alumnos] aprenden a no dejarse desalentar por la complejidad, la falta de información y la urgencia propias de las situaciones reales de toma de decisiones, y también a distinguir entre el núcleo esencial del enfoque teórico y los detalles periféricos, cuya importancia es erosionada por las incertidumbres y ambigüedades de la vida real» (pág. 196).

Cuando los docentes tienen en claro los problemas o conceptos de un curso y la forma en que se los puede relacionar con los problemas de la vida real, pueden seleccionar los casos teniendo en cuenta su «concordancia».

La experiencia con que se cuenta actualmente indica que los casos son tan adecuados para los cursos orientados a la información como para los de ciencias sociales y humanidades. Como lo expresó Christensen (1991a), «Yo no prescindiría de esto en una clase de cálculo».

Dónde conseguir casos

¿Dónde pueden los docentes obtener buenos casos? ¿De qué recursos se dispone en las distintas áreas de contenido?

Como resultado del creciente interés que despierta la enseñanza con casos, los recursos disponibles son muchos, y muchos más están siendo creados actualmente. Lo que sigue es una lista no exhaustiva de posibilidades, que los docentes pueden utilizar para dar comienzo a su búsqueda.

En lo que concierne a los cursos universitarios, el lugar más adecuado para informarse es el Centro de Distribución de la Escuela de Negocios de Harvard. Su catálogo contiene una vasta colección de casos para la enseñanza de todos los aspectos de los negocios (incluso casos de contenido técnico como los que menciona Greenwald, 1991), y también «casos didácticos», es decir, casos que instruyen en el arte de enseñar con casos. El catálogo del Centro de Distribución también incluye una lista de obras para quienes desean aumentar su comprensión de la enseñanza con casos.

En Harvard funciona también el Centro Roderick Mac-Dougall para el Desarrollo y la Enseñanza de Casos, cuyo objetivo es desarrollar casos y fomentar su uso, como también formar líderes educacionales. El Centro ofrece casos que pueden utilizarse en política local y de la comunidad, plan de estudios e instrucción, medios y administración de las finanzas, administración de recursos humanos, desarrollo organizacional, relaciones laborales, política pública y estrategia institucional. El catálogo del Centro puede obtenerse escribiendo a la Dra. Katherine Merseeth, Directora, 451 Gutman Library, 6 Appian Way, Cambridge, MA 02138.

Los doctores Rita Silverman y Bill Welty, de la Universidad Pace, siguen ampliando su colección de casos para la formación de maestros (para estudiantes secundarios), las universidades comunitarias, y la educación de adultos y los programas de capacitación. Las listas de casos disponibles pueden solicitarse a los nombrados, escribiéndoles a la Universidad Pace, ciudad de Nueva York.

En Canadá hay dos centros de distribución que ofrecen materiales de enseñanza basados en casos. El Centro Internacional de Distribución de Casos ofrece casos relacionados con el turismo y la hospitalidad, los negocios y la formación de maestros (para estudiantes secundarios), las universidades comunitarias, y la educación de adultos y los programas de capacitación. Una bibliografía de casos puede obtenerse escribiendo a International Case Clearinghouse, 37 Ebury Crescent, London, Ontario, Canadá, N6C 3E1. El Centro de Distribución vinculado con la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser es una mina de información sobre casos escritos para estudiantes secundarios y para profesores que tienen a su cargo la formación de maestros. El catálogo puede solicitarse a Case Clearinghouse, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canadá, V5A1S6.

Dos fuentes importantes de casos didácticos e información sobre la enseñanza con casos son un libro inspirador, *Teaching and the Case Method* (Christensen y Hansen 1987), y *Education for Judgment* (Christensen, Garvin y Sweet, 1991). Su lectura es imprescindible para quienquiera que se interese seriamente por la enseñanza con casos.

En el campo de la educación pueden conseguirse varios textos que contienen casos para el estudio de cuestiones vinculadas con la formación de maestros. *Case Studies on Teaching* (Kowalski, Weaver y Henson, 1990) presenta treinta casos que tratan de cuestiones como las huelgas de maestros, las trampas que hacen los alumnos en los exámenes, la conducta de los alumnos, la clasificación de las habilidades y los deberes escolares. *Case Studies for Teacher Problem Solving* (Silverman, Welty y Lyon, 1992) incluye veintiocho casos relacionados con el manejo del aula, el aprendizaje, la enseñanza eficaz, la diversidad, la evaluación y algunos problemas de la enseñanza contemporánea. *Case Studies for Teacher Decision Making* (Greenwood y Parkay, 1989) ofrece treinta casos clasificados en varios rubros: cuestiones relacionadas con el plan de estudios, instrucción, motivación en los grupos y disciplina, adaptación del alumno, condiciones de trabajo y «casos adicionales». *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies* (Wassermann, 1993a) contiene veintiséis casos agrupados en cuestiones centradas en el maestro como persona, maestros y alumnos, y el maestro y las categorías curriculares. *Case Methods in Teacher Education* (Shulman, 1992) brinda valiosos consejos sobre el uso de casos para salvar la brecha entre la teoría educativa y la práctica del aula.

Una obra menos reciente, *Case Studies in Human Relationships in Secondary School* (Lloyd-Jones, 1956), presenta veintiséis casos para el estudio de cuestiones relacionadas con el asesoramiento y la orientación de alumnos secundarios.

Gender Tales (Kleinfeld, en prensa) contiene gran cantidad de casos para el estudio, a nivel universitario, de cuestiones vinculadas al género. Kleinfeld (1989) también ha publicado una obra que

incluye casos didácticos relacionados con la educación transcultural; dicha obra puede obtenerse en el Centro de Estudios Transculturales de la Universidad de Alaska, en Fairbanks.

Los profesores a cargo de la formación de docentes que necesiten casos relacionados con la enseñanza del inglés obtendrán provecho de los breves relatos incluidos en *A Casebook for English Teachers. Dilemmas and Decisions* (Small y Strzepek, 1988). La obra presenta treinta y tres guiones breves sobre aspectos importantes de la enseñanza de la lengua y la literatura inglesas.

En su artículo «Case Studies: An Alternative Learning-Teaching Method in Nursing», Johnson y Purvis (1987) mencionan casos que se utilizan en la formación de enfermeras.

«Históricamente, el método de casos se originó en el campo del derecho» (Merseeth, 1991, pág. 243), y si bien los casos legales son muchos y hay una vasta bibliografía al respecto algunos puntos de partida apropiados para conseguir esta clase de casos son los siguientes: «Cases in Teaching and Law», de Carter y Unklesby (1989), «Learning Criminal Law Through the Whole Case Method», de Zarr (1989), y *Teaching About the Law*, de Gerlach y Lamprecht (1980). Una obra entretenida e instructiva sobre la enseñanza con casos, *One-L*, de Turow (1977), es también recomendable.

Bickerton (1993), profesora de biología en una escuela secundaria, concibió y escribió en su investigación de posgrado, cinco casos que giran en torno de conceptos de biología avanzada. En su tesis demostró que, recurriendo a determinados procedimientos de redacción, podía lograrse que los casos fueran útiles en un curso de biología orientado a la información. Los casos que elaboró son los siguientes:

«Una dosis de realidad», en el que se examinan aspectos de la interrelación entre el aparato respiratorio y el circulatorio.

«Fantasma», en el que se examinan la transmisión de las sensaciones desde las terminaciones nerviosas hasta el sistema nervioso central y la forma en que esas sensaciones son descifradas en el cerebro.

«Agua, agua por doquier», en el que se examina la ósmosis como proceso que determina el desplazamiento del agua entre las células del cuerpo y los medios en que estas viven.

«Vencer o morir», en el que se examina cómo los actos «sobrehumanos» resultan de la acción coordinada de los sistemas corporales.

«Una reacción indeseable», en el que se examina cómo las reacciones alérgicas son causadas por el contacto con un alérgeno que no afecta de igual modo a todos los individuos.

Lo que distingue a la tesis de Bickerton es su análisis de la forma en que se desarrollan los casos en un curso que proporciona abundante información.

O'Shea y Wassermann (1992) pusieron a prueba dos casos de matemáticas para alumnos secundarios. «El caso del Yahagi Maru» (véase el Apéndice B) requiere que los alumnos examinen el empleo de las coordenadas para marcar posiciones. «La insoportable fealdad del Subaru» (véase el Apéndice, C; Wassermann, 1992c) examina aspectos de la teoría de la probabilidad en su uso posible para calcular cuándo sufrirá una avería un auto usado.

Las obras que se mencionan a continuación incluyen casos relacionados con otras áreas del currículum.

ENSEÑANZA DE LA CIENCIA. Stake, R y Easley, J. (1978) *Case Studies in Science Education*, Urbana, University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.

FÍSICA. Lowe, I. (1975) «Using Case Studies in the Teaching of Physical Principles», *Physics Education*, 10(7), 491-492.

CIENCIA. Wheatley, J. (1986) «The Use of Case Studies in the Science Classroom», *Journal of College Science Teaching*, 15,428-431.

BIBLIOTECOLOGÍA. Lowell, M. H. (1968) *The Case Method in Teaching Library Management*, Metuchen, NJ: The Scarecrow Press.

PSICOLOGÍA. Bromley, D. B. (1986) *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*, Nueva York: John Wiley.

EDUCACIÓN LIBERAL. Goodman, D. M. (1982) «Making Liberal Education Work in a Technological Culture», *Liberal Education*, 68(1),63-68.

HUMANIDADES. Christensen, C. R y Hansen, A. (1987) *Teaching and the Case Method*, Boston: Harvard Business School Press.

PERIODISMO. Graham, B. P y Schwartz, S. H. (1983) «Try the Case Approach in the Features Course», *Journalism Education*, 38(1),45-48.

REDACCIÓN Y CREACIÓN LITERARIA. McCleary, W. J. (1985) «A Case Approach for Teaching Academic Writing», *College Composition and Communication*, 36,203-212.

AGRICULTURA. Nolan, A. W. (1927) *The Case Method in the Study of Teaching with Special Reference to Vocational Agriculture: A Case Book for Teachers of Agriculture*, Bloomington, IN: Public School Publishing Co.

EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA. Pietrowski, M. V. (1982) «Business as Usual: Using de Case Method to Thach ESL to Executives», *Tesol Quarterly* 16, 229-238.

Algunos grupos de docentes de Columbia Británica han elaborado casos relacionados con diversas áreas del curriculum, destinados a los alumnos de escuelas secundarias. *Cases for Teaching in the Secondary School* (Bicketon *et al.*, 1991) presenta 20 casos relacionados con asignaturas tales como estudios sociales, periodismo, civilización occidental, bioética y arte. (Puede obtenerse escribiendo a Paul. Odermatt, Centennial School, Coquitlam, BC, Canadá V3J 6A8.) *Case Studies: The Cowichan Collection* (1993) contiene diecisiete casos que tratan diversos aspectos del gobierno, el derecho, los negocios, la historia, la salud y la capacitación de personal. (La Cowichan Collection puede solicitarse a Diane Austin, School District 65, 2557 Beverly St., Duncan, BC, Canadá V9L 2X3.) En la actualidad, varios profesores de escuelas secundarias de Columbia Británica están elaborando casos que en conjunto abarcan casi todas las áreas del curriculum de ese nivel. Este material en continuo aumento puede obtenerse a través del Centro de Distribución de Casos de la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser.

La enumeración precedente está lejos de ser completa, sobre todo si se considera que la enseñanza con casos goza de un renovado auge y se sigue produciendo material incluso mientras escribo este libro. Dado que la tarea realizada para estimular la elaboración de casos a través de los recursos de la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser está generando una profusa bibliografía sobre casos para diversos campos de estudio, los lectores que busquen casos adicionales a los ya mencionados pueden comunicarse conmigo para obtener una información más completa y actualizada.

Alternativas a los casos: juicios fingidos, simulaciones y otros desafíos cognitivos

En un libro que alaba las virtudes del método de casos, ¿cabe aprobar el empleo de instrumentos de enseñanza que no sean casos propiamente dichos? ¿Son los relatos de casos el único instrumento digno de ser utilizado? Como ocurre con la mayoría de las preguntas concernientes a la enseñanza, para las que anteceden sólo hay una respuesta apropiada: depende. Los puntos de vista sobre la cuestión son muy variados y van desde los más doctrinarios hasta los más liberales. En un extremo están los que arguyen que no existe ninguna buena alternativa a los casos; que, en realidad, si el relato de un caso no se ajusta a una forma determinada, tal vez ni siquiera debería ser considerado un «caso». Una actitud más flexible la de Christensen (1991a), para quien cualquier acertijo puede ser empleado con provecho en lugar de un caso. La pregunta más importante no es si hay buenas alternativas, sino cuáles son las alternativas capaces de producir resultados igualmente buenos en cuanto a formar el hábito de pensar en los problemas que interesan en un curso escolar.

Hay alternativas para los buenos casos que pueden ser (y han sido) usadas como instrumentos de enseñanza. Algunas tienen ingredientes similares a los casos: promueven la participación activa de los educandos en el proceso de investigación, fomentan el examen de los problemas en toda su complejidad, evitan las respuestas prontas y simplistas, y aumentan la disonancia. Los alumnos deben luchar con los dilemas que presentan también estas alternativas, y las decisiones, soluciones y acciones pueden ser tan diversas como los puntos de vista de los participantes.

Los juicios brindan este tipo de oportunidades, y han sido empleados eficazmente en clases de estudios sociales y de derecho. Al igual que los casos, hacen que los alumnos se compenetren con la situación y puedan examinar los problemas desde el punto de vista de los protagonistas. Los juegos de simulación son otro fértil recurso que puede utilizarse como los casos. *Dangerous Parallel*, por ejemplo, publicado por Scott Foresman, incluye una simulación de negociaciones internacionales y toma de decisiones. *Democracy* (Webster) requiere el manejo de conflictos en el proceso legislativo. Hay otros tipos de juegos de simulación, como por ejemplo *Carriers* (Parker Brothers), *Life* (Milton Bradley) y *The Stock Market Game* (Western).

Otras tareas que constituyen un problema cognitivo, propuestas en libros sobre el desarrollo de la reflexión en los estudiantes, ofrecen abundantes materiales didácticos en los que los alumnos participan activamente y adquieren el hábito de reflexionar. Los problemas cognitivos despiertan el interés de los

alumnos por la experiencia y generan entusiasmo por la tarea. Un libro de consulta en lo que se refiere a las actividades que estimulan de ese modo el interés de los alumnos es *Teaching for Thinking: Theory, Strategies, and Activities for the Classroom* [Cómo enseñar a pensar Teoría y aplicación] (Raths, Wassermann, Jonas y Rothstein, 1986). Este libro, que contiene más de mil problemas cognitivos relacionados con diversas áreas del currículum de las escuelas secundarias, y también con áreas de la escuela primaria, constituye un recurso sustancial para quienes desean conocer aquellos problemas intelectuales que, sin ser relatos de casos, pueden emplearse con eficacia y buenos resultados.

La pedagogía usada en la enseñanza con casos es igualmente aplicable a alternativas como los juicios fingidos, las simulaciones y otros problemas cognitivos. Es decir, los alumnos trabajan en pequeños grupos de estudio y participan activamente en el ejercicio. A continuación consideran las preguntas críticas, cuyo objetivo es inducirlos a discutir sobre las «grandes ideas» del ejercicio. Luego viene el interrogatorio, durante el cual el docente promueve un análisis adicional de las cuestiones formulando preguntas selectivas y empleando estrategias de respuesta. Vienen luego las actividades de seguimiento, que permiten considerar las cuestiones desde puntos de vista nuevos y diferentes. Las grandes ideas examinadas durante la primera etapa de las actividades (participación activa en el ejercicio, interrogatorio, actividades de seguimiento) vuelven a ser analizadas en una segunda etapa destinada a actividades conexas que incluyen la participación activa, el interrogatorio y las actividades de seguimiento, configurándose así un circuito educativo en el que la comprensión de los alumnos sigue evolucionando.

Las alternativas a los casos mencionadas hasta ahora no son las únicas que pueden escoger los docentes para ofrecer problemas cognitivos a sus alumnos. Otras alternativas que ofrezcan la oportunidad de inducir a estos a participar activamente en la investigación de cuestiones complejas y que promuevan la reflexión acerca de esas cuestiones en un ambiente libre de restricciones también producirán resultados positivos en el desarrollo del hábito de reflexionar. Los docentes querrán, probablemente, ensayar la enseñanza con casos y determinar por sí mismos cómo funciona y con qué resultados. También querrán ensayar alternativas y comparar los ejercicios con los resultados. Finalmente emplearán, a no dudarlo, combinaciones de recursos que les permitan alcanzar las metas de la enseñanza que consideren más valiosas.