

LOS PROBLEMAS COTIDIANOS DEL AULA Y EL MÉTODO DE CASO

*Pascual Amézquita Zárate**

Resumen

En este documento se hace un recuento de la investigación del autor en torno a problemas y retos diarios en el aula de clase y se analiza su posible solución a través del uso del Método de Caso. Está estructurado de la siguiente manera: En una primera parte, a través de una lista de los problemas que deben sortearse a diario en el aula de clase, que no pretende ser exhaustiva, se abordan las relaciones pedagógicas entre la educación y el método de caso. En la segunda parte, se hacen algunas consideraciones sobre la elaboración del caso. Se finaliza con unas breves conclusiones que destacan la gran posibilidad que ofrece el Método de Casos para lograr un mejoramiento del aprendizaje.

Abstract

This paper memorializes the author's research on problems and daily challenges in the classroom and discusses possible solutions through the use of the Case Method. Its structure is as follows: In the first part, through a not exhaustive list of the problems to be negotiated daily in the classroom, it addresses the pedagogical relationship between education and the Case Method. The second part offers

some suggestions on the development of the Case. It ends with brief conclusions highlighting the great potential offered by the Case Method in achieving improvements in learning.

Palabras clave

Aprendizaje, pedagogía activa, método de caso, investigación aplicada.

Keywords

Learning, active learning, Case Method, applied research.

JEL: A 22, A 23

Introducción

Los intentos hechos para superar los métodos pedagógicos pasivos responden a la preocupación de los docentes por el bajo nivel de aprendizaje reflejado en las evaluaciones que a diario se hacen en el aula y en las que se realizan por instituciones públicas y privadas a grandes grupos poblacionales en diferentes niveles educativos. Este documento presenta una síntesis de los principales

* Ph D en Historia económica y social. Docente de la Universidad Sergio Arboleda.

El artículo fue presentado a manera de ponencia en ALAC Chile, 2012, y hace parte de una investigación que el autor adelanta sobre metodología de la enseñanza de la economía.

problemas en el aula en directa relación con el aprendizaje, teniendo en cuenta conceptualizaciones de varios autores y la experiencia directa del autor; marco de referencia que se va contrastando con las posibilidades de solución que ofrece uno de los métodos activos existentes, el llamado Método de Enseñanza por Casos, de creciente uso en los programas de administración de empresas y similares, al igual que en los de derecho.

A. Los Retos Pedagógicos de la Educación

1. Abundancia creciente de contenidos

Uno de los primeros problemas a abordar en el proceso de enseñanza aprendizaje es que el volumen de contenidos por enseñar crece a un ritmo que debe tener algún punto de comparación en la ley de Moore. La velocidad exponencial de crecimiento del conocimiento se ve acelerada no solo por cada nuevo avance sino por los mecanismos de difusión, de manera que a pesar de la insospechada cantidad de materias que sin duda han de permanecer como secreto de empresas y Estados, lo que a diario se pone en manos del público sencillamente es inalcanzable para un estudioso o equipo de estudiosos. Como es sabido, el aporte del motor de búsqueda de contenidos Google ha sido identificar un algoritmo que permita tratar de organizar de alguna manera ese mar de conocimientos.

Un sistema educativo eficiente debe tener, entre otros componentes, un mecanismo idóneo, una especie de google local, para poner en un tiempo limitado en el aula (o en el periodo que un estudiante pasa en el sistema educativo) los conocimientos relevantes. Este es un aspecto de lo que puede entenderse por aprendizaje significativo, en este caso para el corpus de la ciencia o disciplina que se esté tratando, es decir, columna vertebral del conocimiento en el campo a tratar.

El Método de Caso ayuda a enfrentar este problema: Los sucesos que aparecen en un Caso pueden ser tan viejos como se

quiera, circunscritos por ejemplo a hechos como los problemas de información asimétrica, pero la solución a aplicar dependerá de los conocimientos más avanzados con que se cuente. Otro ejemplo puede ser el de valorar adecuadamente una marca, dilema tan viejo como puede imaginarse, pero las más novedosas formas de tasación serán las que permitirán obtener el mejor precio, o al menos las que tengan mejor acogida entre los interesados.

Como puede observarse, en una constante que se encontrará en varios de los apartados de este documento, el reto de incluir los conocimientos significativos realmente se convierte en un problema de quien hace el Caso, quien deberá estar actualizado para incluir pistas directamente o a través de la bibliografía, sobre la solución que apele a lo más importante del corpus del conocimiento.

2. Obsolescencia acelerada del conocimiento.

Pero de otra parte y como resultado del mismo crecimiento, una parte de esos conocimientos que a diario se generan vuelven obsoletos uno ya existentes. Puede tratarse de ideas que apenas empezaban a tomar forma o de grandes principios o paradigmas ya establecidos y aceptados por la comunidad científica en el sentido de Kuhn (1971).

El reto curricular es múltiple por esta causa: De un parte, cómo establecer qué de lo que circula en el aula será válido o útil cuando el estudiante haya egresado. Es decir, cuál es la utilidad práctica de enseñar hoy algo, por ejemplo a usar el ratón del computador si la vida útil de ese artificio es tan corta. O qué de lo que hoy hay seguirá existiendo durante un tiempo razonable. O qué de lo existente ya no es aplicable.

Una solución es pasar a la clase de historia todo aquello que va quedando obsoleto. Por eso hay historia de la ciencia, o historia del pensamiento económico o historia de la pedagogía. La ganancia es que las nuevas generaciones conocen cómo se fue construyendo lo que actualmente es el nivel más elevado de desarrollo, si cabe esa ex-

presión en todos los casos. El problema es que las asignaturas de historia se volverían infinitas, es decir, el problema apenas se habría pasado a otro lugar; o, como ocurre en las carreras de economía, hay una tendencia, equivocada, a excluir la historia del plan de estudios (Blaug, 2001).

De nuevo, cuando la pedagogía se ha ocupado de este problema encuentra una solución a través de los aprendizajes significativos. En este caso sería enfatizando en que hay que poner en el aula los conocimientos significativos en doble sentido. El buen docente-investigador sabrá identificar con cierto grado de exactitud en la jungla de conocimientos aquellos que podrán pervivir de mejor manera.

En el Caso la solución es similar a la planteada en el apartado anterior: Si, por ejemplo, hoy se escribiera uno sobre las decisiones macroeconómicas en medio de la crisis económica mundial, sería más o menos fácil establecer a través de la bibliografía o de la referencia a ejemplos concretos, cuáles de las soluciones actuales realmente no tienen posibilidad de ser exitosas, es decir, cuáles son obsoletas ya gracias al conocimiento de la misma economía.

3. Un reto didáctico: Enseñar.

Desdoblado el proceso que ocurre en el aula en sus dos componentes esenciales, la enseñanza y el aprendizaje, conviene detenerse en cada uno por aparte.

En cuanto a la enseñanza, el punto a que se hace referencia usualmente es al de la didáctica, es decir, la manera como el maestro lleva la clase. El grado de atracción o atención que logra entre sus estudiantes. Al respecto debe tenerse en cuenta que una clase dictada por Sócrates hoy sería divertidísima o un bodrio, dependiendo de quiénes estuvieran como estudiantes en su Academia, pero tampoco se puede pretender que cada clase sea un espectáculo circense para garantizar la atención general.

Compárese el esfuerzo que tiene que hacer un profesor para mantener la

atención de sus estudiantes a partir de, por ejemplo, la segunda hora de clase en un salón con treinta estudiantes, con el que tiene que hacer cualquier cantante de moda para mantener embrujados a varios miles de espectadores al cabo de tres horas de concierto.

En una mirada pedagógica, la explicación pasa por el mismo criterio: hay un evento significativo, pero en este caso ya no para el cuerpo disciplinar sino para el estudiante. Es decir, ha de enseñarse lo que es significativo para el estudiante.

En este punto es evidente la ventaja del Caso, pues el párrafo inicial y el conjunto de la historia deben lograr, si está bien escrito, meter de lleno al estudiante en el problema, es decir, volver significativo para los estudiantes el hecho tratado.

4. Los problemas generales del aprendizaje.

Abordando el segundo extremo de la ecuación, el aprendizaje, aparece otro problema: La facilidad con la que el estudiante olvida lo enseñado, o si se quiere mirar el asunto desde su ángulo psiconeurológico, el uso de la memoria de corto o de largo plazo en los temas estudiados (Llinás, 2003).

Para abordar este aspecto puede tomarse como punto de partida una pregunta concreta: Qué recuerda de su clase de biología recibida en la educación media, o qué recuerda de su clase de microeconomía en la universidad.

La pedagogía ha encontrado el quid del asunto en una expresión conocida: Lo que más se recuerda son los aprendizajes significativos. Significativos en una dimensión algo extraña a lo que hasta acá se ha dicho sobre el tema: No necesariamente significativo para la disciplina o significativo para el estudiante por sus intereses, sino significativo por otra razón. Piénsese por ejemplo en un aprendizaje significativo para la ética: lo que implica recibir a diario clases con el profesor de bolsa que anda a la caza de información privilegiada, sin que su tema sea ética sino inversión en bolsa. Lo que es significativo para el estudiante bien puede no serlo para el profe-

sor o para el cuerpo del conocimiento, como lo pone de presente el cuento *Tachas* del mexicano Efrén Hernández, cuyo primer párrafo transcribo: "Eran las 6 y 35 minutos de la tarde. El maestro dijo: ¿Qué cosa son tachas? Pero yo estaba pensando en muchas cosas; además, no sabía la clase".

En este punto ya puede sintetizarse el fenómeno de la *significancia*. Orton (1990) hace un recorrido en relación con el tema en la psicología, y recuerda que hunde sus raíces en la escuela de la Gestalt, o psicología de la forma, que explica, en síntesis, que cuando se observa un objeto, el observador, a fin de entender de qué se trata, siempre intenta encajarlo en alguna forma conocida. El llamado *insight* tiene sentido en un todo y la mente trata de encontrarlo. Si no lo encuentra lo que ocurrirá será un aprendizaje sin sentido, sin significado, o sea, memorístico, cuando no una simple incompreensión.

Corresponde entonces al profesor crear ese medio ambiente en el cual encaja la ficha, el dato, el *insight*. Si no lo hace el resultado de aprendizaje será pobre en todo el sentido de la palabra. El medio ambiente estará conformado por los tres primeros aspectos que quedan señalados sobre el concepto de significativo, valga decir, para la disciplina, para la historia y para el estudiante. "El objetivo de la enseñanza es la transmisión del significado a los alumnos" (Cit. Orton, 1990 p 169).

El Caso bien elaborado puede ser de mucha ayuda en este punto. Una serie de datos sueltos, por ejemplo las diversas razones empleadas para medir el rendimiento del capital, son datos aislados que pueden ser memorizados pero también olvidados fácilmente, a menos que estén enmarcados en una de esas historias o casos que tanto abundan en nuestros repositorios. Como señala Ausubel:

"El aprendizaje significativo constituía un proceso a través del cual se asimilaba el nuevo conocimiento, relacionándolo con algún aspecto relevante y ya existente de la estructura cognitiva individual. Si no existía aún en la mente conceptos básicos a los que pudieran ligarse el nuevo conocimiento, este tendría que

aprenderse de memoria y almacenarse de un modo arbitrario y desconectado. Si el conocimiento nuevo era asimilado dentro de la estructura cognitiva existente como unidad ligada y si tenía lugar una apropiada modificación del conocimiento previo (acomodación), el resultado era un aprendizaje significativo. Por eso no se necesitaba adquirir la totalidad o ni siquiera quizá gran parte del conocimiento por un proceso de descubrimiento" (Cit. Orton, 1990 p 184).

Puede sintetizarse lo dicho hasta acá en dos grandes aspectos: De un lado, el proceso educativo debe ser integralmente significativo. De otra, un buen caso es un camino corto y eficiente para lograrlo. Eso pone de presente otro asunto que no ha sido adecuadamente valorado: Elaborar un caso es una actividad de muy alto contenido investigativo (Villarreal y Landeta, 2010; Martínez, 2006).

5. Necesidad de competencias generales (Tuning)

En respuesta a varios de los interrogantes planteados en los puntos anteriores se ha venido desarrollando el proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007), que como es sabido busca enfrentar los retos educativos a través de la enseñanza de competencias.

No es el objeto de este documento hacer un recuento de las discusiones que ha suscitado el tema, pero para los efectos de esta ponencia es necesario dejar anotados los siguientes titulares:

- Realmente es poca o ninguna la diferencia entre el concepto de competencia y el de, por ejemplo, enseñanza integral, de manera que la palabra competencia podría ser más bien un asunto de la moda, más que un nuevo conocimiento pedagógico, a lo que se le agrega el hecho de que el concepto competencia en su definición del Diccionario Larousse de 1930 es igual a la que hoy se exhibe como novedosa!. La conclusión es que durante el siglo XX siempre se enseñaron competencias, es decir, conocimientos, habilidades y destrezas (Albéniz, 2005).

- No pueden confundirse las competencias académicas con las laborales, pues un currículo va más allá de la capacitación laboral.
- No hay una forma abstracta para enseñar competencias, sino que se aprenden en medio de un proceso cargado de contenidos. Por ejemplo, el viejo sistema de enseñar a leer con formas abstractas se traduce en el método silábico que tan pobres resultados arroja, pues se trata de desarrollar una habilidad a través de sinsentidos como aquel de “mi mamá me mima”, “yo amo a mi mamá”, “la soda es sosa”, y demás rimas (Nieto, 1992).

Ahora bien, de lo que se trata es de lograr que en unos diez semestres un estudiante desarrolle unas competencias que lo capaciten para enfrentarse a un campo específico disciplinar para dialogar con sus pares y encontrar soluciones. Ello se lograría desarrollando en el estudiante una serie de competencias generales (de alguna manera asimilables a lo que debe “saber” todo estudiante universitario, sin importar mucho su carrera) y las específicas.

La lista de competencias genéricas apunta a lo que bajo otro enfoque puede constituir las habilidades y destrezas propias de un egresado de estudios superiores. Esas mismas competencias habían sido destacadas como los pilares de la educación del siglo XXI (Delors, 1996) y forman parte de una política de la Unión Europea (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006), indicándose en todos los casos la necesidad de que se incorporen en los currículos. Una lista que recoge las principales es la siguiente:

- Saber leer (en el entendido de que va más allá del simple desciframiento de signos)
- Saber escribir
- Manejo adecuado de una segunda lengua
- Saber trabajar en equipo
- Aprender a aprender
- Aprender a ser

Sobre esta lista conviene llamar la atención en relación con la “fuga hacia adelante” que se percibe. Como lo recuerda Tedesco (1983), este concepto lo desarrolló Passeron para indicar cómo los niveles educativos inferiores van perdiendo contenidos a medida que transcurre el tiempo, por lo cual pasan a ser parte de los posteriores. Pues bien, este hecho se pone en evidencia en las crecientes dificultades de los estudiantes para leer y escribir al momento de ingresar a la universidad, de suerte que a esta le corresponde resolver una falencia que era componente esencial del nivel medio hace unos cuantos lustros o de la primaria hace medio siglo.

Ahora bien, más allá de los diferentes aspectos que apenas sí quedan esbozados en relación con estas competencias, llama profundamente la atención la gran utilidad que tiene la enseñanza a través del Método de Caso para ayudar al estudiante en estos procesos.

Un análisis detallado de esas competencias generales pondría de presente la forma tan eficiente en que el estudio a través de casos hace que el alumno lea, escriba, maneje el inglés a través de una bibliografía bien pensada por el docente, deje de lado el individualismo propio de los aprendizajes no activos, aprenda por tanto a respetar a los demás y elabore su propio proyecto ético.

Pero quizá el punto de conexión más importante de estas competencias y de los retos pedagógicos anotados es lograr que el estudiante aprenda a aprender. Si lo logra siempre estará en posibilidad de estar actualizado, de enfrentarse a los nuevos paradigmas del conocimiento que puedan aparecer.

Esta competencia se ha identificado como la típica metacompetencia o metacognoscimiento, pues es una herramienta que sirve para cualquier caso específico, como también lo es por ejemplo saber leer. Como sintetiza Martín:

¹“La competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere”. Debo esta referencia a Albéniz (2005)

“La competencia de Aprender a aprender; como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje” (Martín, s.f.).

Como puede suponerse, no es una competencia que se adquiera de una sola vez ni que requiera cierta edad para empezar a adquirirla. Es un proceso que empieza muy temprano (Llinás, 2003) y que puede acelerarse si se la hace consciente, explícita al estudiante, es decir, es una competencia enseñable (Bruer, 1993).

6. Necesidad de competencias específicas

En el Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina se identifican veinte competencias específicas para la carrera de Administración de Empresas (Beneitone et al., 2007: 73 y s.s.)². Las seis primeras se anotan a continuación, teniendo en cuenta que su jerarquización está dada por la opinión de docentes, empleadores y egresados, de acuerdo con la metodología que explica el mismo Informe.

- Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo
- Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones
- Identificar y optimizar los procesos de negocios de las organizaciones
- Administrar un sistema logístico integral
- Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo
- Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.

En breve, de un análisis de esta lista vale la pena destacar:

- Difícilmente puede encontrarse en un plan de estudios de una carrera de administración una asignatura o, es más, tan siquiera un capítulo de asignatura, que tenga un nombre similar. Por eso no aparecen como contenidos o habilidades o destrezas separadas, sino como competencias.
- Es obvio que cada una de ellas requiere un corpus teórico, es decir, un conjunto de conocimientos, que son los que suelen estar contenidos en las asignaturas de los planes de estudio, no necesariamente en una sola.
- Una forma eficiente de desarrollar cada uno de los ítems de esa lista es identificar un Caso empresarial en el cual se haya logrado, por ejemplo, “desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo” para permitir que la empresa XYZ afronte la apertura de una sucursal en el extranjero, o la puesta en el mercado de un nuevo producto, etc.
- Un trabajo mancomunado entre profesores de una escuela de administración o entre varias escuelas de administración podría permitir que en un plazo razonable se cuente con un número adecuado de casos para cada una de las competencias específicas identificadas, y, casi sobra decirlo, esos mismos casos ayudarán a consolidar las competencias generales.
- El ejercicio bien podría conllevar a una reforma en el plan de estudios en la cual desaparezcan las asignaturas teóricas y den paso a seminarios o formas similares en los cuales se aborden, a través del banco de casos, esas competencias, que serían las que permitirían estructurar el plan de estudios (Aristizábal, 1985).

7. El problema de la evaluación

En ALACV 2010 (Santa Fe, México) y en Cáceres 2011 (España) se presentaron

² En el estudio se identifican las competencias para Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

avances sobre este campo de la investigación (Amézquita, 2010; Amézquita y Madrid, 2011). En síntesis vale la pena recordarlos para los fines de este documento:

- Hay una inseparable y hasta insospechada relación entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. Puede construirse un aforismo de tres componentes, el primero de los cuales dice: Dime cómo evalúas, yo te diré cómo enseñas y cómo estudian tus alumnos.
- La vida no pone al egresado a contestar preguntas en forma de test ni a dar definiciones (a menos que se dedique a leer revistas livianas o a llenar crucigramas), sino a resolver problemas con libro abierto. La forma de evaluación más acertada será por tanto la que más se parezca a la vida real, es decir, la que proponga problemas (no ejercicios, que son repetición del mismo tema muchas veces).
- El método de enseñanza con casos puede ser el que más se parezca a esto (el verbo en forma condicional para dar paso a la metodología que plantea el “aprendizaje basado en problemas”).

8. Divorcio teoría-práctica

Uno de los retos de la educación es lograr una adecuada mezcla entre teoría y práctica. Por motivos más o menos evidentes, si hay demasiado énfasis en uno de los dos componentes se desnaturaliza la función de la universidad.

Pero acá se quiere llamar la atención en particular sobre el carácter excesivamente teórico de los aprendizajes universitarios, lo cual origina problemas laborales para el egresado pues lo que ha aprendido, pudiendo ser en sí muy útil, no le sirve para enfrentar el día a día laboral. Como se indicó en el apartado dedicado a la evaluación, si predomina un método de enseñanza teórico y la evaluación en consecuencia es primordialmente sobre teorías, las dificultades de aplicación serán directamente proporcionales al énfasis puesto.

La enseñanza a través del método de caso es un fuerte antídoto contra el exceso de teoría o de práctica, pues enfoca al estudiante en el punto adecuado para enfrentar los problemas reales del mundo laboral desde una perspectiva teórica, a condición, claro está, de que se cuente con los Casos adecuados.

9. Necesidad de la investigación

La universidad latinoamericana tiene, en términos generales, una gran debilidad en el campo investigativo. En la medida en que es posible sacar conclusiones al respecto de los diversos escalafonamientos que hay sobre las universidades, se suelen tener en cuenta aspectos como profesores con doctorado, publicaciones, citaciones, etc. (QS, 2012), la evidencia que se impone es que en esas instituciones no hay mucha investigación.

Para el caso de la administración de empresas y carreras afines, una forma eficaz de enfrentar el problema es a través de la elaboración de los casos empresariales, pues, por ejemplo, al observar y registrar las diversas formas de organización empresarial, es posible obtener nuevos principios que guíen las buenas prácticas (Villarreal y Landeta, 2010).

La investigación tiene al menos dos momentos bien delimitados. El primero, relacionado con la historia que se quiere contar, es decir, la documentación misma del caso. El otro, la búsqueda del respaldo teórico, científico, que hay detrás del desenvolvimiento de esa historia. El análisis de este aspecto corresponde a la segunda parte de este documento.

B. Algunas consideraciones sobre los Casos de Enseñanza

Vistos los retos de la educación y el papel que puede desempeñar la enseñanza a través del Método de Casos, conviene ahora auscultar cuáles son las características óptimas de un caso para servir a ese propósito o, si se quiere, cuáles son los problemas más

frecuentes que suelen detectarse en los casos. Al respecto debe tenerse en cuenta que no fue posible encontrar un estudio que haya sistematizado el asunto, por lo cual esta parte del documento se hace con base en la experiencia del autor en el uso de casos, en la evaluación de casos en elaboración y en comentarios, aun no sistematizados, de otros docentes. Los avances hechos por la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) con asiento en el Tecnológico de Monterrey, recogen en sus congresos anuales y en los trabajos que se publican a través del Centro Internacional de Casos (CIC), abundante material que ha servido de punto de referencia en esta investigación.

1. Contar con casos adecuados al programa y contenido

No puede ponerse en duda la existencia de muchísimos casos empresariales y asimilables, pero no está por demás señalar la importancia de que se cuente con mayor número que hagan referencia a las condiciones latinoamericanas; claro está, en la medida en que los asuntos empresariales de América Latina sean diferentes de lo que ocurre en otras latitudes.

2. Notas de enseñanza

Aparte de las condiciones intrínsecas de un buen caso (párrafo inicial, redacción, tipicidad del asunto tratado, información necesaria y suficiente, extensión adecuada), quizá el logro de una adecuada significación en las diversas dimensiones que quedaron anotadas atrás radica en el diseño de las notas de enseñanza. A continuación se presentan algunas ideas centrales en atención a las partes que la conforman.

a. Los alcances teóricos

Lograr que el conocimiento sea significativo en los dos sentidos expuestos en los primeros apartados de la sección anterior; es decir, que la dimensión conceptual esté elaborada con base en los conocimientos paradigmáticos en el campo tratado. Ello se observará implícitamente, a través de la for-

ma como se va organizando la información del caso y explícitamente, en la bibliografía usada y en los análisis que el redactor del caso presente en el apartado correspondiente.

Es decir, un buen caso tiene un corpus conceptual de primera línea y compele a los usuarios al empleo de la bibliografía más novedosa y pertinente. De ahí que su elaboración sea una verdadera investigación científica.

b. Objetivos de enseñanza

Dando por existente un adecuado manejo de los principios generales que rigen la elaboración de objetivos de enseñanza o de aprendizaje, es necesario insistir en que en las notas de enseñanza debe quedar de manera clara, explícita, qué es lo que se pretende hacer con el caso, es decir, cuales son los conocimientos, habilidades y destrezas que se espera desarrollar al finalizar su uso. Dicho de otra manera, en los objetivos de enseñanza deben quedar explícitamente indicadas las competencias a desarrollar.

Como se comprende, una buena guía será tomar las competencias específicas de la carrera de administración de empresas y enfilear tanto la narración del caso como la bibliografía hacia esa competencia u objetivo identificado.

Puede ser buena idea, por ejemplo, complementar las notas de enseñanza con un glosario que sirva de guía a los docentes sobre cuáles son los conocimientos que implícitamente se asumen. Por ejemplo, en el caso "La chica maquila" ha de asumirse que lo primero a obtener es un conocimiento científico de lo que es la maquila.

c. La pregunta detonante

Nunca se insistirá lo suficiente en la importancia de la pregunta, o de lo que podría denominarse el método socrático, en el buen suceso de un caso y en general del aprendizaje (Morganroth, 2004; Andrews y Barnes, 1990; Rust et al., 2003; Biggs, 1999). Por tanto, la elaboración que se hace en las notas de enseñanza debe apuntar a que las preguntas lleven al estudiante a los puntos centrales, vertebrales del caso, a que se con-

viertan en la herramienta para alcanzar los aprendizajes significativos.

La pregunta detonante no solo debe servir para llevar bien la clase en la cual se desenvolverá el caso sino que debe permitir el buen análisis por parte de los estudiantes en su preparación individual y en el trabajo en grupo. Además, debe estar asociada al glosario de que se habló en el punto anterior; pues las preguntas están llamadas a evidenciar los conocimientos teóricos que el estudiante debe tener al comenzar a resolver el caso o los que debe resolver con el mismo caso.

La pregunta no por obvia innecesaria “usted que haría” debe estar reforzada con otras de mayor profundidad teórica como “con que concepto o principio justificaría usted su decisión”.

3. Enseñanza por Método de Caso en pregrado o en posgrado.

La respuesta intuitiva es señalar que su uso corresponde al posgrado y muy excepcionalmente al pregrado, en los últimos cursos. El punto de arranque de esa conclusión es que los estudiantes aun no están preparados por falta de sustento teórico, es decir, de los conocimientos, que como queda dicho son una parte de las competencias.

La validez del argumento no es plena, entre otras razones porque supondría que durante un largo tramo de la carrera no se enseñaron contenidos sino habilidades y destrezas (las otras partes de una competencia). Pero además implícitamente se estaría diciendo que el Método de Casos no sirve para administrar contenidos curriculares, pues estos deben estar ya en la cabeza del estudiante para resolver el caso.

Pues bien, de acuerdo con lo que se ha planteado en este documento, un caso bien elaborado debe servir al estudiante de guía para conocer aspectos nuevos de la teoría en la disciplina correspondiente. Con mucha facilidad se podría descubrir en cada uno de los casos ya publicados cuáles son los

conocimientos, la teoría dura, por llamarla de alguna manera, que el estudiante debe conocer:

De esta manera, el contenido de una asignatura concreta podría desarrollarse con un diseño microcurricular parecido a esto: si la asignatura tiene seis unidades o partes o capítulos, bien podría pensarse que se cuente con seis casos en cada uno de los cuales se ponga de presente fundamentalmente uno de esos capítulos. El primer ejercicio sería hacer la lectura del caso, con sus correspondientes preguntas, pero dirigida a identificar cuáles son los conceptos o teorías que hay (y que seguramente los estudiantes no conocen) y a continuación se empezarían a enseñar, a través de una mezcla bien equilibrada entre formas activas (lecturas, por ejemplo) y pasivas (exposición del profesor). Habría que insistirle al estudiante en que la solución al caso no está dada en verso libre, es decir en cualquier solución, sino en prosa razonada, que se aprende en la universidad.

Si se repasan los puntos señalados en el apartado primero de este documento puede verse que cada uno de ellos puede lograrse aun desde los primeros niveles de la carrera. Sobre todo, aprender a aprender:

Por supuesto se necesitan tres elementos básicos e ineludibles:

- Docentes con posibilidades materiales para actualizarse y mantener el intenso ritmo de trabajo que implica manejar un significativo número de casos por curso.
- Estudiantes que hayan roto, así sea en forma mínima, con la cómoda costumbre de recibir clases magistrales.
- Un banco de casos respaldado con una muy ágil herramienta que permita identificar los apropiados para un tema o competencia específica.

Como puede verse, las notas de enseñanza pueden ayudar a resolver la cuestión del momento a partir del cual puede emplearse la metodología de caso. Bien podría pensarse en dos niveles de notas de enseñanza: El primero buscaría adentrar al es-

tudiante en los conceptos básicos del campo de estudio o competencia al cual se está aplicando el caso. El segundo, supondría ya existentes esos conceptos básicos y se trataría de decisiones o respuestas más complejas. Por supuesto en cada evento tendrían que diseñarse objetivos diferentes, preguntas diferentes, bibliografía diferente.

C. Conclusiones

Parte importante de los retos actuales de la pedagogía radica en la velocidad exponencial de crecimiento del conocimiento que obligaría a estar toda la vida en el aula de clase. Por ello es importante que el estudiante aprenda a aprender. Para el desarrollo de esta metacompetencia no hay que esperar a llegar a una edad determinada sino que puede empezarse desde muy temprano. En el aula de clase el modelo pedagógico más alejado a ella es la clase magistral, mientras

que la enseñanza a través del método de caso es quizá la pedagogía activa que más se presta para su desarrollo.

Pero, además, el método de caso tiene muchas otras ventajas, desde ahondar en el desarrollo de las competencias comunicativas (leer y escribir), pasando por el aprendizaje del trabajo en grupo hasta llegar a identificar qué teorías o conocimientos se requieren para encontrar solución a un problema de la vida diaria y a tomar esa decisión.

El logro de estos propósitos pasa por la elaboración concienzuda de casos en los cuales las notas de enseñanza juegan un papel de primera importancia. A nadie puede escapársele que la supuesta pregunta newtoniana "por qué cae la manzana" es un caso que hoy todavía no tiene solución, pero a través del cual se puede pasear por buena parte de la física. Hacer las notas de enseñanza del caso "El jardín de Newton"³ ha de ser un reto para un docente.

Referencias Bibliográficas

- Albéniz Laclaustra, V. 2005. *Formación y evaluación por competencias en la educación superior*. Bogotá: ACIEM.
- Amézquita Zárate, P. 2010. "Método de Casos y Pedagogía." Asociación Latinoamericana de Casos, V Reunión anual, Tecnológico de Monterrey, 27 de mayo.
- Amézquita Zárate, P. y Madrid Berroteran, L. 2011. "Método de Caso y Pedagogía." Cuarto Seminario Internacional Método del Caso, Trujillo (España), Enero.
- Andrews, T. y Barnes, S. 1990. "Assessment of teaching," in Robert, W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: a project of the association of teacher educators*. McMillan Publishing Company, New York, 569-598.
- Aristizábal, A. (1985). "Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas." *Educación y Cultura*, CEID-FECODE, No. 11, pág. 30.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R., (eds). 2007. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final, Proyecto Tuning América Latina. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.
- Biggs, J. 1999. "Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does." *Higher Education*, V. 40, # 3 (2000), pp. 374-376.

³ Título del libro de historia de la ciencia de José Manuel Sánchez Ron, ed. Crítica.

- Blaug, M. 2001. "No history of ideas, please, we're economists." *Journal of Economics Perspectives*. V 15 #1, pp. 145-164.
- Bruer, J.T. 1993. "The mind's journey from novice to expert." *American Educator*, American Federation of Teachers, Summer 1993, pp. 6 y s.s.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI)*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.
- Fernandez Montt, R. y Wompner, F. 2007. "Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior." MPRA Paper No. 3613. Disponible en: <http://mpa.ub.uni-muenchen.de/3613/>
- Kuhn, T. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Llinás, R. 2003. *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Ed. Norma.
- Martín Ortega, E. (s.f.). *Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: www.cefe.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf.
- Martínez Carazo, P. 2006. "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica." *Pensamiento & Gestión*, 20. Universidad del Norte, 165-193.
- Morganroth Gullette, M. (Ed). 2004. *El arte y el oficio de la enseñanza*. Madrid: Fundación Sergio Arboleda-San Pablo.
- Nieto, L. M. 1992. Programa "Lectores para el año 2.000". Reconceptualización, Tesis para maestría, U. Externado de Colombia.
- Orton, A. 1990. *Didáctica de las matemáticas. Cuestiones, teoría y práctica en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo. 2006. *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 18 de diciembre de 2006. Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm.
- QS. 2012. *University Rankings: Latin America TM 2012/2013*. Disponible en: <http://www.qs.com>.
- Rust, C., Price, M y O'Donovan, B. 2003. "Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes." *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 2.
- SIE, Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. 2008. *El Método del Caso*. Disponible en: www.innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf.
- Tedesco, J. C. 1983. "Crítica al reproductivismo educativo." *Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre, pp. 56-69.
- Villarreal Larrinaga, O. y Landeta Rodríguez, J. 2010. "El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización." *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 16, # 3, pp. 31-52.