

El uso del método de caso en la preparación de profesores

(Trabajo presentado en el Foro de Intercambio Académico sobre Investigación Educativa, UABC, Mexicali, B.C., Mayo de 1989)

EL USO DE LOS ESTUDIOS DE CASOS EN LA PREPARACIÓN DE PROFESORES

Alfredo Cuéllar Cuéllar

SINOPSIS

Los estudios de casos han sido el instrumento didáctico central en la preparación de abogados, médicos, psiquiatras y, más recientemente, administradores de negocios. En el caso del magisterio latinoamericano como un recurso igualmente valioso, sin embargo nada sabemos de cómo se usa, quiénes lo usan y con qué resultados. El presente trabajo presenta un resumen acerca de la utilización de los estudios de casos en varias profesiones. Pasa a discutir las ventajas y limitaciones de este sistema en la preparación de profesores. Posteriormente describe cómo se utiliza el método de caso en el programa de preparación de profesores de la Universidad Estatal de San Diego en el Valle Imperial. Finalmente, plantea las interrogantes más apremiantes para utilizar el método de caso como una alternativa didáctica en los programas de preparación de profesores en Latinoamérica.

Términos clave: < estudio de casos > < formación de docentes >

ABSTRACT

The case studies have been the main didactic instruments in the formation of lawyers, doctors, psychiatrists and more recently business administrators. However in the case of the Latin American teaching profession as a resource equally valuable, we do not know how it is used, who uses it and with what results. The following work presents a summary about the use of the case studies in several professions. It discusses the advantages and limitations of this system in the teachers formation. Lately it describes how the case methods is used in the program of teachers formation of the State University of San Diego in the Imperial Valley. Finally it outlines the most compelling questions to use the case method as a didactic option in the programs of teachers formation option in the programs of teachers formation in Latin America.

Key terms: < case studies > < teacher education >

EL USO DEL MÉTODO DE CASO EN LA PREPARACIÓN DE PROFESORES

El presente trabajo ofrece argumentos en favor del método de caso como instrumento didáctico en programas de preparación de profesionales de la educación. Para ésto se utiliza literatura escrita al respecto en los Estados Unidos debido a la ausencia o poca disponibilidad de referencias al tema en Latinoamérica. Posteriormente, enfocándonos concretamente al caso de México se plantea la necesidad de los estudios de casos dentro de la preparación del magisterio mexicano. Se describe a continuación la experiencia en utilizar este método en el programa de preparación de profesores en la Universidad Estatal de San Diego en el Valle Imperial. Finalmente se ofrecen algunas conclusiones acerca del tema.

Importancia del Método de Caso

El usar casos como instrumento pedagógico no es novedad (Meeriam 1988). La historia de las profesiones está plagada de ejemplos donde miembros destacados recurren frecuentemente a los casos para explicar, probar, estimular, hacer, participar, o evaluar a sus colegas o asistentes.

A pesar de esto se aprecia un vacío muy grande en la literatura relacionada con la preparación de profesores en lo que a casos se refiere. En México no se encontró ninguna publicación que aludiera al respecto. En los Estados Unidos, a principios de la década de los 30's Fraser (1931) edita su célebre libro "The Case Method of Instruction" ("La Instrucción por el Método de Caso"), en donde el capítulo escrito por Dewing (1931) aporta una excelente introducción para el uso de casos; y el escrito por Copeland (1931) presenta el desarrollo de principios para usar casos. No es hasta la década de

mitad de siglo en que la literatura sobre casos vuelve a aparecer con McNair (1954) que editó el libro "The Case Method at the Harvard Business School" ("El Método de Caso en la Escuela de Administración de Negocios de Harvard") con artículos de Merry (1954), Culliton (1954), Andrews (1954), Borden (1954), David (1954), Shön and Sprague (1954), and Feyerweather (1954).

Posteriormente en los 60's y los 70's se hace en los Estados Unidos un gran paréntesis en lo que al uso de casos se refiere excepción de Harvard donde sistemáticamente se mantiene el método de caso en las escuelas de Leyes y Medicina. Es sin embargo en la escuela de Administración de Negocios donde el uso del caso adquiere niveles institucionales convirtiéndose en "el método" de instrucción más popular (Dewing 1954; Christensen 1987; McCarthy 1988). En esa escuela se llega inclusive a establecer cursos y talleres para profesores de Harvard y otras universidades acerca de cómo escribir, desarrollar y usar casos para fines didácticos (McCarthy 1989). En síntesis pareciera que los casos presentan la posibilidad de identificar una serie de problemas representativos de una profesión que les dé a los miembros de esta profesión, familiaridad profesional y legitimidad (Broudy 1985).

Importancia del Método de Caso en la Educación

Los 80's son explosivos en literatura acerca del método de caso aplicado a la educación. Precisamente, dentro de lo publicado en Estados Unidos se muestra interés en reportar experiencias, sugerencias y hasta implicaciones teóricas acerca del uso del método de caso como herramienta magisterial (Wentz y Yarling 1982; COTEP 1986; Shulman 1987).

El usar casos en los programas de preparación de profesores y el presentar estas experiencias en

reuniones profesionales, en los Estados Unidos, cobró importancia durante la administración de Reagan, en que el sistema educativo americano fue objeto de severas críticas. Dos estudios de nivel nacional representan los problemas educativos de esta época y proponen algunas soluciones, parte de las cuales son el aumentar y perfeccionar las experiencias clínicas de los futuros maestros (task Force on Teaching as a Profession 1986 y The Holmes Group 1986). Una de las respuestas a esta necesidad práctica clínica, es un aumento en el uso del método de caso ya que éste permite una preparación, un complemento, o un apoyo para las observaciones, o/y las prácticas docentes. En la actualidad es tanto el interés sobre la utilización del método de caso en la preparación de profesores que en la Conferencia de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA 1988) que se llevó a cabo en San Francisco, se celebró un simposio intitulado "El Caso de la Preparación de Profesores: Métodos de Casos en la Preparación de Profesores". El salón asignado para esta finalidad fue insuficiente para acomodar a todos los investigadores interesados.

El rápido desarrollo que este asunto acusa se muestra en la especialidad que toman las publicaciones. Por ejemplo, se publicaron por parte del Far West Laboratory para Investigación Educativa y ERIC Clearinghouse de Administración Educativa, dos libretos: el primero con casos acerca de los profesores mentores (el profesor a quien substituye el estudiante que realiza prácticas docentes y quien tiene la obligación de apoyar y supervisar al estudiante en la escuela donde trabaja) (Shulman and Colbert 1987); y el segundo por los mismos autores (1988) con casos acerca de los profesores practicantes. Clark (1986) presenta un repaso acerca de cómo utilizar el método de caso para entrenar directores escolares concluyendo la gran importancia que tiene el método.

Importancia del Método de Caso en la Educación dentro del Contexto Latinoamericano

En Latinoamérica los problemas educativos son abundantes. Por ejemplo, en el caso de México, a pesar de haber invertido significativamente en el renglón educativo, continúa con una lista copiosa de dificultades cuyas soluciones han quedado pendientes (Plan Nacional de Desarrollo, 1983). Desde 1984, a finales de la administración de López Portillo en México, durante todo el sexenio de Miguel de la Madrid, 1984-1989, y en lo que va del actual período gubernamental en 1989, el magisterio mexicano se ha pauperizado lo que tiene inmediatas repercusiones en su desempeño profesional. Esta situación de crisis económica, general en toda Latinoamérica, ha repercutido en los programas que preparan profesores, y el mismo juicio se extiende a los programas de entrenamiento y desarrollo profesional de los profesores en servicio.

Lo complejo de la práctica magisterial es evidente (Goodman 1984). Esta complejidad aumenta cuando se toma en cuenta que Latinoamérica está formada de un enjambre de regiones, cada una de las cuales posee características sui géneris. A pesar de lo anterior, los programas de preparación de profesores, en la mayoría de los países, son producidos centralmente y reproducidos en la periferia de éstos sin ninguna o mínima atención a las diferencias regionales.

Una educación que considere estas diferencias para adecuarse regionalmente estaría más cercana de responder a las necesidades locales. La pregunta a responder es: ¿cómo adecuar las prácticas educativas a las regiones de los diferentes países? Cualquier respuesta a esta pregunta necesita incluir evidencia documentada sobre cómo las peculiaridades regionales se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es aquí donde el método de caso podría constituir un valioso recurso.

En resumen: utilizar el método de caso en la preparación de profesores de Latinoamérica representa una gran posibilidad para incrementar la calidad en estos programas, sobre todo en aquellos que carezcan de observaciones y prácticas docentes, o bien que éstas sean limitadas. Al mismo tiempo, la utilización, documentación, y/o publicación de caso hace posible obtener información sobre las culturas locales para adaptar los programas a condiciones regionales.

**EL USO DE MÉTODO DE CASO EN EL
PROGRAMA DE PREPARACIÓN DE
PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD
ESTATAL DE CALIFORNIA DE SAN DIEGO
EN EL VALLE IMPERIAL**

En el programa de preparación de profesores de la Universidad Estatal de San Diego en el Valle Imperial, los alumnos, para obtener su certificado, deben de cumplir con un año de práctica docente anual. En el primer semestre los alumnos trabajan en las escuelas asignadas medio tiempo (de 8 a 11 A.M.). En el segundo semestre deben trabajar tiempo completo (de 8 A.M. a 3 P.M.). Debido a la escasez de profesores certificados, la mayoría de los alumnos son contratados desde antes de terminar el programa, de tal manera que sus prácticas docentes se convierten en su primer año de trabajo como profesores de tiempo completo.

Además de supervisar a los alumnos en sus prácticas docentes (primer año de trabajo), se lleva a cabo un curso durante el primer semestre donde se revisan los temas de mayor utilidad para los practicantes. En el segundo semestre, en lugar del curso, se lleva a cabo un seminario. Este seminario se conduce utilizando como principal recurso didáctico el método de caso.

LA FILOSOFÍA DEL SEMINARIO

La consideración fundamental es que los alumnos se encuentran en la parte culminante de su preparación y enfrentados al drama que significa enseñar primer año. Las investigaciones indican que el primer año de enseñanza es el más crucial y uno de los más significativos en la vida de los profesores (Shulman y Colbert 1988; Grant 1988). Es un año en que se tiene que brindar todo tipo de apoyo a los practicantes, principalmente, dando respuesta a los problemas que éstos diariamente confrontan (Henson 1989). La filosofía del seminario es que las mejores fuentes de ayuda y las mejores respuestas a los dilemas profesionales de los alumnos se encuentran en ellos mismos. La presentación de casos es un vehículo para que los alumnos profesores presenten sus dudas y sus soluciones, entrenándose profesionalmente en este proceso.

LA PRIMERA SESIÓN

En la primera sesión del seminario se presenta a los alumnos información acerca de qué es el método de caso, cómo se usa, y por qué se usa en el seminario. Se les da a continuación ejemplos de casos utilizados en cursos de administración en Harvard, para pasar finalmente a ejemplos de casos en educación escritos por estudiantes del seminario en años pasados. Después de contestar las preguntas que tengan acerca de casos, se les dice que tendrán ellos como responsabilidad el: pensar, seleccionar, analizar, desarrollar, escribir y presentar un caso en el seminario. Nótese cómo el mensaje es crítico desde que la tarea es solicitada por primera vez: no se le pide que "traigan un caso", se les pide que "piensen, seleccionen, analicen, desarrollen, escriban, y finalmente presenten un caso".

LAS PRÓXIMAS SESIONES

La experiencia de este programa ha demostrado que no son suficientes las primeras sesiones del seminario y los procesos hasta ahora descritos para que los alumnos presenten casos interesantes y adecuados. El caso necesita un balance entre el qué y el cómo. Un caso puede ofrecer un material muy interesante con un gran contenido pero escrito en forma tan poco atractiva que pierde su potencial. Lo mismo es en el sentido opuesto, el caso podría ser magníficamente presentado pero el material que contiene no representa algo didáctico.

No se desea inhibir la iniciativa, ni los recursos de los estudiantes respecto a qué debe contener el caso. Tampoco se pretende limitar sus capacidades de expresión. Por el contrario, el seminario trata de estimular las iniciativas de los futuros profesores. Se desea sin embargo, que exista un formato mínimo que haga más ágil y didáctico el caso, principalmente para que pueda ser utilizado en otras clases o seminarios.

CÓMO ESCRIBIR EL CASO

Para familiarizar a los estudiantes con el modelo, se nombra a cada una de las cuatro partes: 1) Antecedentes, 2) Contexto, 3) Alma, y 4) Final.

Las siguientes cuatro indicaciones se hacen a los estudiantes para guiarlos en la escritura de su caso:

- ANTECEDENTES: Inicien con breves antecedentes acerca de su vida y experiencia.
- CONTEXTO: Hagan una descripción del contexto que incluya la escuela donde están, los estudiantes que enseñan, y el ambiente en general.
- ALMA: Sigán con una narración lo más emotiva que puedan acerca del evento o interacción que presentan.

-FINAL: Terminen con una o varias preguntas, o bien con pensamientos reflexivos acerca de la experiencia que relatan.

LA DISCUSIÓN

Las siguientes semanas en el seminario se siguen presentando casos escritos por ex alumnos. Esto sirve para motivarlos, responder a preguntas sobre el contenido y el proceso de escribir el caso, y lo más importante, sirve para discutir acerca del caso. Es esta, la discusión, la parte más importante del método.

En la experiencia acumulada en el programa de la Universidad Estatal de San Diego, algunas consideraciones han probado ser beneficiosas:

-Conviene que exista un líder que dirija la discusión. El líder de la discusión (al principio el profesor, luego un alumno) inicia las preguntas y concede la palabra.

-Es preferible que las primeras preguntas sean objetivas, que confirmen la información que se presenta en el caso, por ejemplo: ¿qué experiencia tiene el profesor envuelto en la historia?, ¿cuántos alumnos tiene el grupo?, ¿quiénes son los personajes que intervienen?, etc. Estas preguntas no ameritan de mucha discusión, porque se limitan a la información proporcionada y cualquier diferencia se aclara remitiendo a los alumnos a la información escrita. Aquí cabe una advertencia, cuando los alumnos están presentando sus casos se emocionan tanto que con mucha frecuencia se aumenta o modifica oralmente la información proporcionada por escrito. El líder debe recordar entonces que la discusión del caso se limita a la información escrita

-Las siguientes preguntas podrían cubrir el tono afectivo del caso, por ejemplo: ¿cuál es el tono del narrador?, ¿está contento?, ¿está deprimido?, ¿los

personajes son indiferentes ante la pregunta que hace el profesor?, etc. Esta parte es importante porque al recapacitar los estudiantes sobre el sentimiento que prevalece en el caso son más perceptivos y más considerados.

-La parte que sigue es la que lleva más tiempo: entendimiento del problema o del caso. Es frecuente que se tengan aquí opiniones diferentes respecto a cuál es el problema o qué es lo que está pasando. Existe la tentación por parte del profesor o del líder de convencer a los alumnos de algo. Ésto es un error. Quien actúa de líder debe recordar el circunscribirse a su rol de líder. Sin embargo, no es un error que los alumnos defiendan y traten de convencer al grupo de sus puntos de vista. Precisamente es este proceso la esencia del aprendizaje. La experiencia ha demostrado que cada vez que se presenta el mismo caso a diferentes grupos, nuevos aprendizajes, producto de nuevas percepciones y diferentes análisis, se aprecian.

-La parte final es la presentación de alternativas, si el caso así lo amerita, o bien el ofrecimiento de reflexiones o de aprendizajes logrados producto del análisis y discusión de los casos. Tomando en cuenta lo anterior y para reforzar el proceso a seguir en la discusión de un caso se han nombrado a esas etapas de la manera siguiente: 1) Designar un líder para la discusión, 2) Los datos, 3) El tono, 4) Entendimiento, y 5) Alternativas o aprendizajes.

En Conclusión:

Muchas Preguntas, ¿Pocos Caminos?

El método de caso es una oportunidad didáctica que convendría usarse con más frecuencia en los programas de preparación de profesores en Latinoamérica.

Utilizando casos se puede complementar y reforzar la preparación de profesores, principalmente durante sus prácticas docentes. Para ésto es necesario un

seminario semanal paralelo a sus prácticas donde los estudiantes se reúnan para discutir casos sobre los problemas que ahí enfrentan.

Este tipo de estrategia permite capitalizar al máximo las experiencias de los alumnos, mientras que establece un método de aprendizaje cooperativo, con un proceso de reflexión crítica.

Si los casos se utilizaran en diferentes países y se encontrara la forma de publicarlos y clasificarlos, se tendría entonces un sistema de información para localizar la temática de acuerdo a los temas educativos a la vez que se podrían adaptar los programas de preparación de profesores a las características regionales. Igualmente esta información sería valiosa para adaptar los programas curriculares y los métodos de enseñanza a las peculiaridades de cada región.

Muchas preguntas se han de contestar y mucho trabajo tendría que realizarse para beneficiarnos más sobre la utilización de casos como instrumento de enseñanza.

Se necesita iniciar una colección bibliográfica sobre el tema, misma que debe considerar la literatura de países desarrollados. En el caso de Latinoamérica es necesario traducir los materiales más valiosos. Quizá los primeros a considerar deberían de ser los trabajos de Frasier y Christensen pero habría que decidir si en efecto estos serían los más aplicables y/o cuáles otros.

Existen muchos modelos o formas de utilizar los casos, aquí sólo se presenta un camino. ¿Cuáles modelos son los que han tenido más éxito?, ¿cómo medir esa eficiencia?, y ¿cuáles de esos modelos serían los más convenientes para el caso de las diferentes regiones de Latinoamérica?

En Latinoamérica sin duda existen personas interesadas en desarrollar este método ¿cuál sería la estrategia más adecuada para identificar a estas personas y mantenerlas estimuladas e informadas sobre el tema?

Aunque el método no es necesariamente novedoso, ni costoso, sí se necesita asignar tiempo para que los profesores en los programas de educación trabajen y desarrollen los casos adaptando programas, y se necesitan recursos para que los casos, una vez desarrollados, se mecanografien, y se publiquen. ¿Cómo conseguir el apoyo administrativo y

económico para desarrollar, publicar y utilizar los casos?

Como escribió una de las alumnas en una evaluación sobre el seminario donde se utilizaron los casos como material principal en el curso:

"Creí que se trataba de un curso más donde el profesor se ocupa de exigirnos que cumplamos con tareas y más tareas.

A través de los casos me di cuenta que tenía mucho que aprender y ¡qué bueno! que cuando una se equivoca es de a mentiras".

REFERENCES

- American Education Research Association (1988). Official Program. Washington, D.C.
- Andrew, K. (1954). The role of the instructor in the case method. In Fraser, C. E. (ed.) *The Case Method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- Borden, N. (1954). Development of an outline for a course based in the case method. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case Method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- Broudy, H. S. (1985). The case for case studies in teacher education. Coalition for Teacher Education Programs. (ERIC Document No. ED 272500)
- Christensen, C. R. (1987). *Teaching and the case method* (2nd. ed.). Boston: Harvard Business School.
- Clark, V. N. (1986). The effectiveness of the case studies in training principals, using the deliberative orientation. *Peabody Journal of Education* 63 (1), 187-195.
- COTEP. (1986). COTEP: A cooperative effort to improve teacher education. Coalition of Teacher Education Programs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273616).
- Copeland, M.T. (1931). The development of principles by the use of cases. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case method of instruction*. New York: McGraw Hill.
- Copeland, M. (1954). The genesis of the case method in business instruction. In Fraser, C.E. (ed.). *The case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- Culliton, J.W. (1954). The case method at the Harvard Business School. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- David, D.K. (1954). Foreword. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- Donham, W. (1954). The case method in college teaching of social science. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- Dewing, A.S. (1931). An introduction to the use of cases. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case method of instruction*. New York: McGraw Hill.
- Feyerweather, J. (1954). The work of the case writer. In Fraser, C.E. (ed.). *The Case method at the Harvard Business School*. New York: McGraw Hill.
- Fraser, C.E. (ed.). (1931). *The Case method of instruction*. New York: McGraw Hill.
- Freiberg, H. (1989). Case study in teacher education. *The Educational Forum*, 52 (3), 235-241.
- Grant, G. (1988). Pedagogical content knowledge: A case study of four secondary teachers. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, CA.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15 (3), 9-26.
- Henson, K.T. (1989). Case study in teacher education. *The Educational Forum*, 52 (3), 235-241.
- McCarthy, M. (1989, March). Teaching cases at the Harvard Business School: A model for teacher training and Faculty Development. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco, CA.
- McNair, M.P. (1954). *The Case method at the Harvard Business School*. (1st. ed.). New York: McGraw Hill.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. (1st. ed.). San Francisco: Jossey Bass.

-
-
- Merry, R.W. (1954). Use of case material in the classroom. In McNair, M.P. The Case method at the Harvard Business School. (1st. ed.). New York: McGraw Hill.
- Secretaría de Programación y Presupuesto (1983). Plan nacional de desarrollo 1983-1988. México, D.F.
- Schön, D. and Sprague, P. (1954). The case method as seen by recent graduates. In Faser, C.E. (ed.). The Case method at the Harvard Business School. New York: McGraw Hill. 49
- Shulman, J. H. and Colbert, J. A. (eds.). (1987). The mentor teacher casebook . Eugene, OR.: and San Francisco: FarWest Laboratory and ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Shulman, L.S. (1987). Learning to teach. (AAHE-Bulletin, Nov. 1987 5-9). Washington, D.C.: American Association of Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 289411).
- Shulman, J.H. and Colbert, J.A. (eds.). (1988). The intern teacher casebook. Eugene, OR.: and San Francisco: Far West Laboratory and ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Task Force on Teaching as a Profession. (1986). A nation prepared: Teachers for the 21st. century. New York: Carnegie Forum on Education and Economy.
- The Holmes Group. (1986). Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group East Lansing, Michigan: Author.
- Wentz, P. & Yarling, J.R. (1982). Student teaching survival kit. Pensacola, FL.: Gulf Coast Educators Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221484).