

Guía 1^o Método de casos en el aula

Alberto
Fischer García

Decisión

SOCIEDAD

CONTEXTO

Desarrollo

Ejecución

COMPETENCIA

complejidad

DISEÑO

Habilidades

BUAP[®]

GUÍA METODOLÓGICA: EL MÉTODO DE CASOS EN EL AULA

COLECCIÓN
MANUALES PARA EL DOCENTE UNIVERSITARIO

Escuela De **F**ormación **D**ocente Y **D**esarrollo **A**cadémico

GUÍA METODOLÓGICA: EL MÉTODO DE CASOS EN EL AULA

ALBERTO FISCHER GARCÍA



Benemérita Universidad Autónoma De Puebla
México 2019

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Dr. José Alfonso Esparza Ortiz

Rector

M.C.E. María del Carmen Martínez Reyes

Vicerrectora de Docencia

Mtro. Gabriel Huerta Córdova

Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico

Mtro. Carlos Arturo Alatríste Montiel

Responsable del Área de formación docente

Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico

Av. Atlixcayotl núm. 2299,

Complejo Cultural Universitario

Edificio 1 Norte, planta alta, Puebla, Pue.

Teléfono 229 55 00 extensión 2607, 2610 y 5568; Correo electrónico:

formación.docente@correo.buap.mx

Primera edición. Noviembre de 2019

La *Guía metodológica*: El Método de Casos en el aula es un proyecto realizado con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior Universitaria. Diciembre de 2019.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación ha sufrido grandes cambios, buscando que el proceso esté más centrado en el alumno que en el docente, y en este mismo sentido, buscando que el alumno sea cada vez más un actor pasivo que busca el conocimiento, y no solo un receptor de información. Sin embargo, desde hace mucho tiempo se han dado procesos con estas bases, tal es el caso del Método de Casos.

El Método de Casos se ha utilizado desde hace ya mucho tiempo, tal es el caso de la Universidad de Harvard que fue la institución que más desarrolló este modelo y lo propagó por todo el mundo, en disciplinas como Leyes, Negocios, Medicina, Psicología, etcétera, y también ha sido adoptado por muchas universidades en todo el mundo, incluso en México desde hace ya mucho tiempo instituciones como el Instituto Panamericano de Alta Dirección Empresarial (IPADE) lleva ya varios años capacitando directivos con esta metodología.

La BUAP, ha venido trabajando desde hace tiempo, con su modelo MINERVA, en una educación mucho más centrada en el alumno, implementando estrategias docentes que contribuyan al desarrollo de los En este contexto, la BUAP, ha participado en los concursos de la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC) del 2017 a la fecha y desde entonces ha difundido este método entre sus alumnos y profesores mediante concursos y cursos.

La presente guía pretende servir como base para la implementación de este método en el aula, brindando además del proceso algunos consejos para que van desde la elección del caso hasta la manera de evaluar. Con esto se pretende contribuir a que el Método de Casos, permee en las diferentes facultades, y a brindar un apoyo didáctico tanto a alumnos como a profesores.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

CONSTRUCTIVISMO

Hoy en día en términos de educación y en especial del aprendizaje se habla de distintas teorías, pero también cabe destacar que la educación aún se sigue concibiendo como el espacio en el que profesor y estudiantes interactúan, con la finalidad de adquirir un aprendizaje significativo.

Uno de los modelos educativos que ha tomado relevancia en el aula, es el constructivismo el cual y de acuerdo con M.A. Campos y S. Gaspar “es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación”¹ (Tünnerman, 2011).

Incluso algunos de los principios que sustentan al constructivismo se resume de la siguiente manera, “el conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad”²

De acuerdo con Pulgar, el constructivismo es el “Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar, 2005: 19 en Ortiz 2005)³.

Con las definiciones proporcionadas, el docente tiene un reto: romper con la idea de que el profesor o catedrático lo conoce todo o que no hay más ley que los conocimientos y enseñanzas que proporciona a sus alumnos; al contrario se deben generar ambientes educativos en los que se potencialicen las habilidades con las que cuentan nuestros estudiantes, en especial en el uso de los medios digitales, llevándolos a explorar distintas fuentes de corte académico, despertando no solo el interés o la iniciativa por desarrollar contenidos que su experiencia a lo largo de su existencia y con el apoyo de dichas tecnologías puedan construir nuevos escenarios que garanticen el bienestar de su entorno en los ámbitos laborales acorde a su área de especialización, por lo que cabe resaltar la importancia de resaltar las teorías relacionadas con este modelo educativo.

¹ Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

² Ortiz Granja, Doris (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 19 (2), pp. 93-110. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

³ Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Teorías Constructivistas

Teoría Cognitiva de Piaget.

El aprendizaje se lleva a cabo acorde a dos procesos, el primero de ellos es la asimilación, en el cual el niño se apropia de los conocimientos adquiridos a través de lo que su entorno le ofrece; el segundo proceso, es la acomodación y sucede con los aspectos asimilados integrados en la red cognitiva del individuo y que le servirán para contribuir nuevas estructuras de pensamientos e ideas que deberán favorecer una mejor adaptación al medio o entorno.

El Aprendizaje significativo de Ausubel.

Este proceso se realiza mediante tres aspectos:

- a)** Lógico.- que lo aprendido tenga coherencia con el entorno del individuo.
- b)** Cognitivo.- se deben tomar en cuentas el desarrollo de habilidades de pensamiento y proceso de información.
- c)** Afectivo.- tiene que ver con las emociones entre los estudiantes y el profesor (ambiente del aula que favorezcan dichas emociones)

El Aprendizaje Social de Vygotsky.

Sostiene que el resultado de aprendizaje se logra cuando el individuo (alumno) interactúa con su medio ambiente, aprendiendo un conjunto de símbolos que deberán contribuir al desarrollo del pensamiento complejo.

Con estas teorías descritas, se reafirma el deber ser de la educación garantizar la asimilación de los conocimientos necesarios de acuerdo a la asignatura que se esté impartiendo, fomentando y desarrollando en ellos las habilidades propiciando la puesta en práctica de dichos conocimientos con la finalidad no solo de demostrar sus capacidades sino además de transformar escenarios para el bienestar social; por tal razón se debe también poner atención a los objetivos que cada una de las asignaturas tienen diseñados, no solo para cumplirlos a través de la planeación de clase, sino finalmente para desarrollar las competencias que deben poseer nuestros egresados.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Hay distintas fuentes que citan y describen la importancia de los objetivos en los planes educativos, a lo largo de este apartado se toma en cuenta la propuesta de Carlos Zarzar⁴ (1994) quien hace mención de los objetivos de tipo informativo, los cuales se clasifican en tres niveles: conocer, comprender a fondo y manejar la información y posteriormente, se analizarán con mayor detalle los objetivos formativos, que son de cuatro tipos: los que se orientan a la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación profesional.

Objetivos de tipo informativo

Se refiere a la información con la que contará el alumno al ingresar o cursar la asignatura, van a definir el grado de apropiación que deberán conseguir, es decir en relación con las habilidades y conocimientos previos con los que cuenta el estudiante; en ese sentido, por ejemplo, no pueden ser los mismos objetivos de aprendizaje para un estudiante de licenciatura que de maestría, o de este último nivel que el de doctorado.

De acuerdo con lo anterior, los niveles en que se dividen los objetivos informativos de aprendizaje son: conocer, comprender y manejar los contenidos.

Conocer. En este nivel se hace referencia al aprendizaje memorístico, es decir, se refiere al grado de conocimiento de teorías-conceptos que tienen los estudiantes en relación con los contenidos del curso y se puede complementar con otros recursos o técnicas didácticas como las lecturas, videos o conferencias de especialistas.

Comprender. Este aspecto tiene relación con la técnica expositiva del docente, la empatía y carisma que genere en su clase para lograr que sus estudiantes puedan afianzar el aprendizaje; sin embargo no basta solo con esto, sino que además se deben buscar otras técnicas para lograrlo, como por ejemplo las preguntas dirigidas o un debate, incluso es aquí donde podríamos iniciar con la aplicación de los casos de aprendizaje en el aula, ya que por lo general las situaciones que se presentan y de las primeras actividades que se detonan es en relación a evidenciar dicha comprensión de los conceptos revisados.

Manejo de Contenidos. Éste se refiere como su nombre lo dice, al manejo de los contenidos y aplicación teórico-conceptual en situaciones o escenarios planteados por el docente; como podrá darse cuenta es en esta etapa en la que se demuestra no sólo lo comprendido, sino además el cómo se emplean los contenidos para resolver los problemas o dilemas al que se enfrenta el tomador de decisión en un caso de aprendizaje.

⁴ Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206302.pdf>

Objetivos de Tipo Formativo.

Este es uno de los rubros en los que se enfoca la educación superior, ya que a diferencia del nivel básico y media superior (en México preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), además de informar se orienta mayormente a formar: técnicos, licenciados ingenieros; por lo tanto, cabe describir brevemente los 4 aspectos que abarca el nivel formativo.

1) Formación Intelectual

En esta parte del conocimiento se incluyen objetivos en relación al pensamiento complejo (analizar, razonar, resumir, deducir o inducir; es decir que tenga conocimiento y de ser posible dominio en el manejo de herramientas de estudio como los esquemas, mapas o cuadros sinópticos, que prepare exposiciones de contenidos y sus reflexiones, de manera escrita y verbal; que además aprenda a investigar, experimentar y comprobar o refutar hipótesis, que pueda incluso reflexionar y formarse sus propios criterios.

2) Formación Humana

Se trata de fortalecer los valores y actitudes o sensibilización de apoyo a las necesidades de su entorno por ello es por lo que en este nivel los objetivos además de incluir lo anteriormente mencionado deben estar orientados a que busque la calidad y excelencia, conociéndose a sí mismo (capacidades y limitaciones).

3) Formación Social

Como el mismo nombre lo indica, es aquí en el que los objetivos deben estar orientados a la formación colaborativa del estudiante con sus compañeros en un marco de respeto hacia las opiniones que se puedan generar; pero también hacia con las demás personas que forman parte de su entorno y cómo las puede beneficiar con el apoyo de los conocimientos adquiridos.

4) Formación Profesional

En este último apartado los objetivos deben diseñarse para que el estudiante muestre lo mejor de sí mismo como el profesional que se espera que sea (congruente con el perfil de egreso) poniendo en práctica las habilidades y aptitudes adquiridas en cada uno de los apartados anteriormente descritos, lo que finalmente le permitirá forjar sus competencias a desempeñar en el ámbito laboral.

Por lo tanto, los objetivos son parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser un elemento fundamental para la aplicación de casos en el aula, ya que de ello dependerá la selección y aplicación de los casos de aprendizaje en el aula, con la finalidad de lograr el desarrollo de competencias.

COMPETENCIAS

De acuerdo con el informe de la UNESCO (1996, en Sanz, España 2010), el concepto de competencia tiene que ver con las cuatro líneas fundamentales de la educación:

1. Aprender a Ser, autonomía y responsabilidad para con las otras personas
2. Aprender a Conocer, conocimientos adquiridos para toda la vida
3. Aprender a Hacer, adquirir procedimientos que ayuden a afrontar la vida
4. Aprender a Convivir, trabajo colaborativo para comprender a los demás.

Según Sanz (2010, España), definir competencia puede ser a partir de la perspectiva social en la que se destaca “la capacidad de realizar tareas y desempeñar roles de acuerdo con los estándares adquiridos”, o bien, desde lo individual en la que se parte de “los rasgos personales requeridos para la ejecución de un trabajo determinado”. Aunque también puede entenderse también como “una combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la ejecución correcta de una tarea en un contexto definido”.⁵

A lo que agrega que de acuerdo con la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en 2005 sugiere que la competencia “es más que un conjunto de conocimientos y habilidades; es además una capacidad que involucra el deseo de enfrentarse a metas difíciles y de activar disposiciones psicosociales que contribuyen al logro de una respuesta satisfactoria a una realidad planteada en un ámbito profesional específico”. (Sanz, España 2010).

Concluye resumiendo y concretando la competencia a través de la interacción de sus componentes: habilidades, conocimientos generales proporcionados por las disciplinas a fines a la profesión y la actitud: acorde a principios y valores que rigen a la persona, capacidades con las que cuenta, autorregulando su conducta, tomando decisiones, asumiendo responsabilidades y manejando la frustración.

⁵ Sanz, Ma. Luisa (España 2010). “Competencias Cognitivas en Educación Superior”, ed. Narcea, pag. 16

Sugiere además una clasificación que a continuación se mencionaran con algunos ejemplos:

A) Competencias Básicas.— tienen que ver con los conocimientos y habilidades desarrolladas a través de los primeros niveles educativos (prescolar, primaria, secundaria) como son las matemáticas, lenguaje y comunicación, ciencias naturales, ciencias sociales, conocimientos culturales y artísticos, así como lo relacionado con el uso de la tecnología.

B) Competencias Personales.— las cuales dependen de las capacidades y cualidades que posea cada individuo, así como las características del entorno donde las aplica, lo que resulta a veces complejo el identificarlas.

C) Competencias Profesionales.— son las actividades que garantizan la correcta implementación de acuerdo con las demandas laborales.

Competencias Genéricas y Específicas.

De acuerdo con Sanz, las competencias genéricas son aquellas capacidades independientes a un entorno de aprendizaje concreto y deben llevarse a cabo en todos los planes de estudio, para desempeñar idóneamente cualquier profesión.

Continuando con la misma autora, las competencias específicas se refieren entonces, a las capacidades y conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral, por lo tanto, el individuo debe poner en práctica los conocimientos adquiridos en escenarios relacionados con el campo laboral de acuerdo con la profesión elegida.

Todo lo que hasta el momento se ha tratado está considerado como parte del modelo educativo que rigen los planes educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Modelo Minerva, del cual se hablará a continuación de una manera muy breve.

MODELO UNIVERSITARIO MINERVA⁶

El Modelo Universitario Minerva considera los diferentes campos educativos y las características de cada uno de los niveles y modalidades que ofrece la universidad, por lo tanto, define la estructura curricular general deseable, así como la organización académica requerida; así mismo ordena los cinco ejes transversales de articulación y convergencia que se desarrollará:

- a) Formación Humana y Social
- b) Desarrollo de habilidades del pensamiento complejo y aprendizaje basado en proyectos
- c) Desarrollo de Habilidades en el uso de la tecnología de información y comunicación (DHTIC)
- d) Lenguas
- e) Educación para la Investigación

Como parte de este modelo educativo se considera además el acompañamiento al estudiante a través de la guía de los docentes tutores; establecimiento y alineamiento de los programas de estudio a un perfil que cumpla con las demandas laborales más actuales; seguimiento cuantitativo al avance del programa de estudios a través de asignación de créditos a cada una de las asignaturas, entre otros.

Fija lineamientos para su propia instauración y desarrollo acorde a sus propias necesidades, entre éstos:

- a) Socialización del modelo
- b) Diseño de un Sistema Institucional Integral de Seguimiento y Evaluación Curricular, que considere el todo y las partes del modelo
- c) Estrategia de sustitución de los planes de estudio existentes
- d) Actualización y reconversión del cuerpo directivo, investigación y docencia y del resto del personal
- e) Adecuación de la administración escolar
- f) Revisión y adecuación de la normatividad institucional en tanto posibles afectaciones a la ley orgánica, estatutos, reglamentos y contratos.

⁶ Recuperado de: <http://www.minerva.buap.mx/>

EL MÉTODO DE CASOS

ANTECEDENTES DE LOS CASOS DE APRENDIZAJE.

Estados Unidos.

El método de caso tiene sus orígenes en 1870 cuando el Profesor Christopher Columbus de la carrera de derecho en la misma institución cuando tuvo la iniciativa de enseñar con casos en lugar de libros, el objetivo era que sus estudiantes buscarán una solución a un relato y defendieran su postura apoyándose de los conocimientos adquiridos. Para 1914 se formaliza este método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el nombre de "Case System".

Para 1914 la Escuela de Negocios de Harvard adoptó la metodología, publicando de esta manera un libro y a partir de esto recauda fondos para la escritura de más casos.

En 1935 se establece la estructura definitiva de los casos y se extiende a otras áreas de especialización incluyendo el juego de roles y sociograma.

Años más tarde, en 1985 la Escuela de Medicina empieza también a emplear casos de aprendizaje en su disciplina, relatando historias de pacientes.

Canadá.

Joseph Octave Mauffette fundó el Collège St-Joseph en ÎlePerrot en Quebec, siendo la primera institución en donde se impulsaba el aprendizaje participativo y señalaba que el método de caso se basaba en el método teocrático de enseñanza, el cual ha estado presente desde la antigüedad, reduciendo al mínimo el uso de libros, exposiciones de casos y la escritura de ensayos.

México.

En agosto de 2004, nace el Centro Internacional de Casos dirigido por el Dr. Jorge Alfonso González González quien como parte de la facultad de profesores e investigadores del Tecnológico de Monterrey ha fortalecido la experiencia de utilización del Método del Caso en los distintos niveles académicos de esta importante institución educativa.

En 2006 con el apoyo de universidades en el extranjero el CIC fundó la Asociación Latinoamericana de Casos (ALAC), que cada año realiza la Reunión Anual en la cual, además de participar en una serie de conferencias y talleres, los profesores asistentes presentan y reciben retroalimentación de sus casos o ensayos académicos en esta metodología.⁷

⁷ Recuperado en: <https://cic.tec.mx/cic/contents/nosotros.php> 17 de septiembre de 2019

ALAC ha estado presente en distintos lugares como Chile, Guatemala, Colombia, España, México, entre otros; siendo en 2019 la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla la sede del Encuentro, con casos en distintas áreas disciplinarias como áreas de la salud, derecho, economía, ingenierías, medio ambiente y negocios.

APRENDER CON CASOS

Como se ha mencionado a lo largo del documento, la metodología de aprendizaje, y por ende de enseñanza por casos, está fuertemente ligada al modelo universitario, ya que busca el desarrollo de varias de las competencias planteadas en el modelo educativo de la Universidad.

Actualmente, estamos viviendo un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo, en el que los estudiantes cada día ven menos útiles los conocimientos teóricos. Frecuentemente nos cuestionan: ¿Para qué sirve algún conocimiento, si nunca se aplica?

Esta necesidad de aplicación, en donde se le da tanto peso a lo pragmático, es un campo muy fértil para el desarrollo de la metodología de casos, mediante la cual, los alumnos pueden comprender la relevancia de la teoría y para el docente, puede resultar en una herramienta que ayude a involucrar más a los alumnos en su propio aprendizaje.

Algunas consideraciones

La metodología de casos no es “el mejor método de enseñanza”, aunque sí lo podemos considerar un método de enseñanza de aula invertida, que ofrece grandes resultados si se lleva con una correcta aplicación. Este método, puede aportar mucho en la capacidad de análisis, síntesis, toma de decisiones, creatividad, etc., de los alumnos. Con este método, se logra una gran capacidad de definición de los problemas, tal como lo señala John S. Hammond, en su artículo: “Aprender con “El Método del Caso”, “Quizás el beneficio más importante de utilizar los casos es que estos ayudan a los directores, administradores o gerentes a aprender cómo determinar cuál es el problema verdadero y cómo hacer las preguntas adecuadas”.

No obstante, es muy importante que la resolución de casos no se vuelva un proceso simple, con alternativas poco razonadas. Como se indica en el mismo nombre del artículo de John S. Hammond: “El Método del Caso”, lo que implica que cada resolución debe realizarse con un proceso serio, riguroso, que logre sacar el máximo provecho de los conocimientos de los estudiantes, y no solo hacer uso de su creatividad e ingenio. Así pues, desarrollaremos en este apartado, algunas definiciones y precisiones del método.

Aprender con Casos vs Estudio de Caso.

El estudio de Caso es un método que se aplica especialmente en el derecho y la medicina, en donde a partir de una situación concreta, como en el caso de medicina, se ven las causas reales que ocasionaron una enfermedad, degeneración, o deceso. De la misma forma en derecho, se analiza un caso específico para así poder establecer jurisprudencia. Por otra parte, hablar del método de caso, implica el tener que analizar, al igual que en el estudio de caso, las diferentes causas que dieron origen a un problema y a partir de la definición del problema mismo, buscar alternativas de solución, sin embargo, no buscan encontrar como en el estudio de caso, "La Causa" y "La Solución", mas bien, se busca encontrar el problema real, y proponer soluciones, que pueden ser tan diversas como el número de participantes y la creatividad que tengan.

¿Qué es un caso?

Un caso es una historia real, que describe una situación que se tuvo que enfrentar para proponer alguna solución o una decisión. En ocasiones algunos datos de los casos son enmascarados para cuidar temas de confidencialidad, sin embargo, siempre se respeta el contexto y la información básica, de tal suerte que las decisiones que se tienen que tomar son muy cercanas a la realidad.

El aprendizaje

Dado que los casos son situaciones reales, permite a los participantes en primera instancia aplicar los conocimientos en situaciones específicas, es decir a un aprendizaje situado, además de propiciar el involucramiento de los mismos participantes y con ello que se logra que se dé un aprendizaje significativo.

Para que el aprendizaje se correlacione con lo aprendido en clase, es importante establecer dentro del análisis y las alternativas de solución, las teorías que están relacionadas con el caso y así lograr que no sean tan solo propuestas empíricas o por instinto.

La función del profesor.

El "método de caso", implica un papel mucho más activo por parte del alumno, es el quién debe ser el "actor" del caso, y apropiárselo, pensando que es él mismo quien está tomando la decisión y las consecuencias de ésta. Por tanto el papel del docente es de guía, de facilitador del proceso, debe guiar preguntando, no respondiendo. Se trata de hacer las preguntas indicadas para que los propios participantes, sean quienes determinen los problemas y las soluciones, y que hagan uso de la creatividad con que cuentan.

El papel del estudiante.

El método de caso implica que el participante se apropie de la situación, que se asuma como el personaje central que debe decidir y proponer las posibles soluciones. Esto implica que el participante debe ser quien busque la información, investigue y evalúe las propuestas para que pueda tomar una decisión razonada.

Otro aspecto importante es el aprendizaje que se produce al compartir la visión, análisis y propuestas entre los mismos participantes. En este sentido, es sumamente valiosa esta actividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que todos los participantes fungen como alumnos y maestros, tal como se plantea en el aprendizaje colaborativo.

MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE CASOS

Aunque el análisis de casos se ha utilizado desde mucho tiempo atrás, fue la Universidad de Harvard, la que estableció el método del caso formalmente dentro de sus asignaturas, y muchas otras instituciones lo fueron incorporando de manera formal.

Al paso del tiempo muchas otras instituciones, como Richard Ivey School of Business en Canadá, Insead en Francia, o el IPADE en México, han incorporado este método dentro de sus metodologías de enseñanza. El proceso y la guía de análisis y resolución de caso que desarrollaremos en esta guía tiene como base el método planteado por Mauffette-Leenders, en su libro, *Aprende con Casos*.

Estructura de un Caso

Los casos generalmente tienen la misma estructura, por lo que es importante conocer cómo se escriben. Los mismos Mauffette-Leenders (2005) explican que un caso tiene las siguientes etapas:

1. Párrafo introductorio.
2. Datos generales.
3. Tema o área específica.
4. Problema o decisión por tomar.
5. Alternativas.
6. Conclusión.

A continuación, explicaremos cada etapa:

1. Párrafo introductorio

Al inicio del caso, a manera de introducción y contexto, el caso presenta un párrafo o párrafos, en donde plantean la situación en general, dando una idea del tema, contexto y decisión a tomar.

2. Datos Generales

Después de la introducción, el caso comienza a presentar la información de la empresa, dándonos un contexto más específico. Normalmente se dan datos precisos que pueden ser utilizados para generar información relevante.

3. Tema o área específica

Cuando se ha dado una introducción al caso, se comienza a entrar en el tema o disciplina en que está involucrado el caso. Esta información muchas veces está complementada con tablas y anexos al final del caso.

4. Problema o decisión por tomar

Más adelante, y por lo regular casi al final del caso, se plantea con mayor precisión el problema a resolver. Aquí se precisan datos que pueden ayudar a afinar las propuestas, en algunos casos se dan restricciones que dan un marco bajo el cual se tienen que generar las posibles alternativas.

5. Alternativas

Algunos casos plantean después del problema o decisión, algunas alternativas para que quien lo esté resolviendo tome la decisión de alguna de las opciones.

6. Conclusión

Después de las alternativas se generan conclusiones, que dan cierre a la resolución del caso. Generalmente estas conclusiones son realizadas por quien resuelve el caso, no obstante, algunas veces el mismo caso las genera a manera de enseñanza para quienes lo resuelven. Esta estructura, nos sirve para poder encontrar la información de manera más ágil, y también para poder enfocar el problema o situación a resolver.

Como profesores, al analizar la estructura del caso, podemos elegir hasta donde deben leer los participantes e incluso encargar preguntas específicas que orienten la resolución a áreas específicas o bien para orientar el problema central.

Con esta información previa, podemos dar paso al proceso de análisis y generación de alternativas para resolver un caso.

El proceso de análisis del caso

Dentro del proceso se plantean dos etapas claramente definidas:

1. Etapa de Enfoque
2. Análisis profundo y resolución

1. Etapa de enfoque.

En primera instancia se debe enfocar claramente el problema, para lo cual se debe definir con claridad al menos estas preguntas:

- ¿Quién debe resolver el problema o tomar la decisión?
- ¿Cuál es el problema por resolver?
- ¿Por qué se llegó a esta situación? y
- ¿Cuánto tiempo se tiene para resolver o decidir?

Aparentemente el problema pareciera algo obvio, no obstante, es justamente éste el tema principal a determinar. Muchas veces consideramos que entendemos el problema central, pero solo estamos atendiendo a los síntomas generales. Por ejemplos si pensamos en una empresa que está pasando por una etapa de bajas ventas, lo usual es dirigirse al área de ventas y motivar a los empleados con comisiones o bonos, cuando puede haber problemas en la calidad de los productos y que éstos a su vez pueden tener su origen en un clima laboral negativo, que está provocando una baja en el desempeño de un departamento entero.

En este ejemplo queda en evidencia que, si bien la baja en ventas es un problema, no forzosamente es el aspecto central por resolver. En muchas ocasiones es solo la punta del iceberg de todo el problema que se analiza. En la etapa de análisis profundo y resolución, se verán no solo el problema central, sino también las posibles causas o raíces del problema central y los efectos que está teniendo.

Al contestar la pregunta: ¿Cómo se llegó a esta situación?, se busca encontrar los factores, áreas, procesos, etc., que fueron dando paso a que el problema central sucediera. Éste es un primer esbozo acerca de las causas del problema, ya que tendremos que enfocar la siguiente lectura en estos puntos para tratar de obtener toda la información que requerimos.

Una vez analizado esto, determinamos, ¿Cuánto tiempo se tiene para resolver o decir?, con lo que determinaremos las acciones que son más pertinentes y viables a realizar, ya que a mayor tiempo podríamos hacer estudios más profundos o acciones que pudieran ser menos agresivas, y si tenemos poco tiempo por resolver, muchas cosas se tendrán que decidir por la posibilidad de resolver en ese tiempo, aunque no sean las idóneas.

Como se mencionó, esta es una etapa breve, que ayudará a enfocar lo que se quiere atender, para dar paso a la siguiente etapa.

2. Análisis profundo y resolución.

Una vez que hemos enfocado el problema a resolver, la persona que decidirá, algunas de las áreas que lo afectan o provocaron y el tiempo, debemos hacer un análisis profundo y con éste, llegar a plantear soluciones que permitan no solo resolver los síntomas o cosas inmediatas, sino también, los asuntos de fondo, esto con una gran creatividad.

Para el análisis, podemos utilizar una guía de análisis, de tal suerte que quién esté analizando y queriendo proponer alternativas, tenga una base que lo oriente y lo lleve paso a paso a analizar la situación y evitar con esto lo que ya se mencionó respecto a una solución simple. En los anexos de esta guía, presentaremos un posible formato para que pueda ser compartido con los alumnos o participantes de cursos en donde se aplique esta metodología. Pasos de la etapa de análisis profundo y resolución.

Como hemos enfatizado a lo largo de esta guía, es necesario que se siga un método para llegar desde el análisis hasta el plan de acción que se decida implementar. Los pasos de este método son los siguientes:

1. Definición de problemas inmediatos y problemas de fondo.
2. Análisis de Causas / Efectos.
3. Información ausente y supuestos.
4. Generar propuestas de solución.
5. Establecimiento de los criterios para decidir.

5. Establecimiento de los criterios para decidir.
6. Evaluación de las propuestas de solución.
7. Elección de la mejor propuesta.
8. Desarrollo de un plan de acción.

1. Definición de los problemas inmediatos y de fondo.

Ya hemos mencionado en varias ocasiones la importancia de establecer cuáles son los problemas que requieren una solución urgente y, por otra parte, determinar los problemas de fondo o decisión que tomar.

Frecuentemente cuando hablamos de urgencias, nos referimos a ellas como algo que se atiende en lugar de lo importante. Sin embargo, hay que reconocer que muchas veces hay aspectos que por su naturaleza es imprescindible atender, ya que, si no se hace algo al respecto, los problemas podrían agravarse. Esto sin perder de vista que hay temas profundos, que deben ser atendidos o de otra manera estas urgencias seguirán apareciendo una y otra vez. Por ejemplo: Si una empresa está enfrentando un clima laboral complicado que ha llevado a una inminente huelga, reclamando incrementos de sueldo y prestaciones, queda evidente que es urgente negociar el contrato para evitar el paro, y se deberá poner mucha atención en este aspecto, pero, por otro lado, debemos ver que de fondo lo que está provocando la inconformidad es el clima laboral, y en tanto esto no mejore, siempre existirá la amenaza de un conflicto laboral. O bien podríamos pensar en alguna institución educativa en donde los papás estén llevándose a sus hijos, la primera reacción normalmente es revisar a las maestras y al proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, podrían existir aspectos de relación entre las familias que estén afectando. Así pues, es urgente revisar la salida de los alumnos y por a la vez, determinar la causa principal de las molestias, pues el problema está más centrado en los mismos papás que en los procesos escolares.

2. Análisis Causa — Efecto

Con un listado de problemas inmediatos a resolver y una lista de los problemas de fondo, tenemos suficiente material para poder clasificar estos aspectos en áreas específicas, o temas, que han sido los que han llevado a la situación que se presenta. Esta etapa resulta crítica en la resolución del caso, ya que las propuestas que se deberán atender todas las áreas posibles o al menos las que mayor impacto estén provocando.

Para este análisis se puede recurrir a cualquier método que se domine, ya sea un árbol de problemas, o bien el esquema de Ishikawa, o alguna técnica más creativa como los seis sombreros para pensar de Edward de Bono, mismos que se presentan al final de la guía en el apartado: Herramientas de Análisis Causa - Efecto.

Este análisis es la base para poder generar propuestas acordes a la situación que se presenta.

Al encontrar las causas y efectos de los problemas, y por ende, las áreas que son afectadas, tenemos una mayor claridad en las estrategias para solucionar el problema y los aspectos en los que tenemos que establecer acciones.

3. Información ausente y supuestos

Casi siempre que resolvemos un problema o queremos tomar una decisión, nos enfrentamos a limitaciones en la información con que contamos, y quisiéramos contar con más datos. Sin embargo, en la realidad, cuando tomamos una decisión, tenemos que atenernos a los datos con los que contamos o bien, si tenemos tiempo suficiente, podemos buscar o generar la información que requerimos. Así, es muy importante en el proceso de aprendizaje establecer que información sería conveniente tener, y de acuerdo con el enfoque que se quiera dar y al tiempo que se de para resolver el caso, se puede no solo enmarcar la información que está ausente, sino también se podría tener tiempo para generarla.

Los supuestos por su parte son algo que pocas veces racionalizamos, pero siempre que tomamos decisiones, nos basamos en situaciones o contextos que enmarcan las decisiones que se están tomando. Estos supuestos son pues, las condiciones bajo las cuales estamos desarrollando ideas de solución y que pensamos que no cambiarán.

4. Generar propuestas de solución.

Con el análisis realizado, se tienen las bases para poder establecer algunas propuestas que den solución al problema planteado. Es importante recalcar que la generación de propuestas es anterior al establecimiento de los criterios para decidir, ya que la intención es no limitar la creatividad al generar propuestas.

En esta etapa debemos recuperar el análisis realizado, desde los aspectos que encontramos más inciden en la problemática, y con este análisis generar ideas creativas, que contribuyan a resolver los problemas más importantes y/o más urgentes, ya que como habíamos mencionado con anterioridad, aunque lo ideal es resolver los problemas de fondo, muchas veces es urgente resolver problemas inmediatos.

Las propuestas de solución como se indicó, si bien deben estar bien fundamentadas y por supuesto atacar a los problemas que se analizaron, también deben ser creativas. En muchas ocasiones, cuando ejercemos el rol de docentes, inducimos a los alumnos a las soluciones que nosotros tenemos en mente, sin embargo, es muy importante que no induzcamos a los alumnos hacia nuestras ideas, más bien es el momento de dar libertad y dejar rienda suelta a la creatividad de los alumnos.

Estas propuestas de solución deben ser suficientemente desarrollada para poder ser analizadas a detalle. No basta con dar una idea simple, hay que definir claramente en que consiste, procurar brindar algunos elementos estructurales que permitan evaluar la pertinencia o no de la idea.

A pesar de que se ha venido manejando el término en plural, cabe resaltar la importancia de esto, no se trata de generar una idea, sino una diversidad de ideas que busquen solucionar desde diferentes ángulos, y con esto poder evaluar que alternativa parece la más viable.

5. Establecimiento de los criterios para decidir.

Una vez desarrolladas las propuestas de solución y antes de hacer la evaluación, se deben fijar los criterios de decisión. Estos criterios obedecen a las problemáticas detectadas, especialmente a los problemas más inmediatos y a los más importantes. Estos criterios pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos.

Para poder ejemplificar los criterios, pondremos un ejemplo muy simple.

Supongamos que hay un sorteo en donde el premio es una cantidad, en el que la única condición es que debe ser ejercido en un viaje. Bajo esta premisa, habrá quien decida salir al interior del país, algunos a ciudades, otros a playas, otros más, podrían elegir un viaje al extranjero o bien un viaje de menos tiempo, pero mucho más lujoso. Así la variedad es infinita, y no podríamos catalogar ningún viaje como mejor o peor. Sin embargo, si ponemos algunas condiciones como, por ejemplo, el que el dinero se otorgara a la propuesta con más días fuera de la ciudad, o quizá la condición fuera el lugar más distante, o el de mayor confort, o el que menor presupuesto gaste, etc., estas condicionantes serían los criterios de decisión.

Puede existir más de un criterio, pero si debemos priorizar a cuál le daremos más peso y también el contar con varios criterios priorizados, contribuye a poder decidir entre dos alternativas que tengan expectativas de resultado similares.

Así pues, en un caso de negocios, los criterios pueden variar desde un posicionamiento de mercado, hasta un índice de rentabilidad, o incluso el clima laboral, en tanto que en un caso educativo se podría evaluar el grado de aprendizaje, la participación de los alumnos o bien el costo de una iniciativa.

6. Evaluación de las propuestas de solución.

Para la evaluación de las propuestas debemos tratar de evitar, en la medida de lo posible, aspectos subjetivos. Para evitarlo, una de las mejores alternativas es utilizar rúbricas por criterio, de tal suerte que evitemos, en la medida de lo posible, los aspectos subjetivos.

Por ejemplo, si determinamos que un criterio es el incremento en ventas de una estrategia de publicidad que pretendemos evaluar, deberíamos hacer la estimación de cada alternativa y luego establecer los puntos de acuerdo con el resultado, por ejemplo:

Valuación	Pésimo	Mal	Regular	Bueno	Excelente
Puntos	0	4	6	8	10
Incremento en ventas	la alternativa propuesta no genera incremento en ventas	la alternativa genera un crecimiento inferior al 2% de las ventas el ultimo ciclo	la alternativa propuesta genera un crecimiento de entre el 2% y el 4%	la alternativa propuesta genera un crecimiento de entre el 5% y el 7%	la alternativa propuesta genera un crecimiento superior al 7%

Estos puntajes nos permiten hacer una evaluación mucho más objetiva, estandarizando los criterios para quienes participan en la evaluación, o bien para quién revisa las opciones.

7. Elección de la mejor propuesta.

Teniendo clara la evaluación de las diferentes alternativas debemos tomar una decisión de que alternativa es la que mejor responde a los criterios que asignamos.

Anteriormente mencionamos que una propuesta debe estar lo suficientemente desarrollada para que pueda ser evaluable. La idea es que nos permita evaluar el impacto de esta en diferentes aspectos, es decir, evaluarla bajo él o los criterios de decisión seleccionados y de acuerdo con los valores que a cada criterio se asignaron.

Para elegir la alternativa, un método muy sencillo y viable es la elaboración de una tabla de puntos ponderados.

Una de las maneras más sencillas de elaborar una tabla de puntos ponderados es ordenarlos de manera ascendente, y después asignarles el valor inverso, es decir, si tenemos 5 criterios y los ordenamos de manera descendente, el primero como el más importante, a este criterio le daríamos 5 puntos, al segundo 4, al tercero 3, al cuarto 2 y al último 1. Una vez realizado este proceso, podemos calificar en alguna escala con la que estemos familiarizados, por ejemplo, del 1 al 10 o del 1 al 5, cada criterio de cada alternativa, como resultado, al sumar los puntos, tendremos una calificación ponderada de los diferentes criterios que teníamos como alternativa. Veamos un ejemplo:

Teniendo como criterios de decisión la rentabilidad, posicionamiento en el mercado, el incremento en ventas y la reducción de costos, se priorizaron de la siguiente manera, tomando el 1 como el más importante:

Criterios de decisión	Prioridad
Rentabilidad	5
Posicionamiento en el mercado	3
Incremento en ventas	1
Reducción de costos	4
Empleos generados	2

Con estos datos asignamos los puntos en orden inverso, 5 puntos al criterio número 1, 4 al criterio número 2, etc.

Criterios de decisión	Prioridad	Puntos
Rentabilidad	5	1
Posicionamiento en el mercado	3	3
Incremento en ventas	1	5
Reducción de costos	4	2
Empleos generados	2	4

De cada alternativa, calificaremos cada criterio de decisión con una escala del 1 al 10:

Criterios de decisión	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C	Alternativa D
Incremento en ventas	8	4	7	6
Empleos generados	4	6	9	7
Posicionamiento en el mercado	7	6	5	4
Reducción de costos	10	7	6	8
Rentabilidad	2	9	8	5

Las calificaciones que asignamos las multiplicamos por los puntos de cada criterio de decisión:

Criterios de decisión	Puntos	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C	Alternativa D
Incremento en ventas	5	40	20	35	30
Empleos generados	4	16	24	36	28
Posicionamiento en el mercado	3	21	18	15	12
Reducción de costos	2	20	14	12	16
Rentabilidad	1	2	9	8	5
Total		99	85	106	91

Al sumar todos los puntos podemos ver en este ejemplo que la alternativa que mejor cubre nuestros criterios es la C, ya que el puntaje es el mayor de todas.

Este no es el único método, pero resulta muy sencillo de aplicar para que quienes comienzan a aplicar el método de casos, puedan tener una base sencilla pero bien estructurada para tomar la decisión

8. Desarrollo de un plan de acción.

Finalmente, una vez seleccionada la alternativa de solución que mejor cubra los criterios que habíamos elegido, debemos establecer un plan de acción. Este plan, debe contener los elementos mínimos de cualquier proyecto, es decir: Actividad, responsable, fecha de inicio y fecha de término de la actividad. También pueden incluirse los participantes en el proceso, el costo de las actividades, etc. Existen paquetes para la administración de proyectos se pueden utilizar, y los cuales además de los tiempos permiten asignar todo tipo de recursos e incluso generan las gráficas de Gant, Pert, etc.

Esta etapa es especialmente importante cuando se participa en concursos de casos, ya que es lo más visible de la resolución, y por esto las presentaciones deben enfocarse en ser explícitas, y muy gráficas.

Dentro de este plan de acción, se debe establecer con claridad las acciones a tomar, de tal manera que quien evalúe pueda tener elementos para ver la pertinencia del proyecto y también los resultados que se espera obtener con esta alternativa.

Esta etapa es especialmente importante cuando se participa en concursos de casos, ya que es lo más visible de la resolución, y por esto las presentaciones deben enfocarse en ser explícitas, y muy gráficas.

Esta resolución permite a los participantes tener un punto de vista propio del problema, siguiendo un proceso lógico y detallado, sin embargo, si enfocamos la metodología de caso como método de aprendizaje, no debemos pasar por alto que siempre habrá puntos de vista complementarios que enriquezcan lo que nosotros vemos, esto no significa que los análisis o las propuestas sean incompletas, más bien, es un reconocimiento de la complementariedad que existe en las personas, y también este aspecto puede ser considerado para resolver en equipos y que permita a los participantes profundizar y presentar opciones más completas.

EL MÉTODO DE CASOS EN EL AULA

Hasta ahora hemos visto como el método de casos nos permite hacer una resolución profunda, pensada, crítica y creativa de una situación real, y en todo este proceso entran en juego no solo los conocimientos que tenga la persona, también se requiere de una gran creatividad para proponer soluciones. Sin embargo, el aprendizaje no puede darse exclusivamente por el análisis individual, la participación de los compañeros, la crítica del docente o facilitador es de suma importancia y contribuye a enriquecer la visión de los participantes además de ayudarlos a mejorar la toma de decisiones, casi en cualquier aspecto, por lo que es importante considerar algunos aspectos para la resolución y discusión de los casos, por lo que presentaremos una propuesta de manejo de casos en el aula, basada principalmente en el método planteado por los autores Mauffette-Leenders (2005).

Para llevar a cabo el Método de Casos en el aula, es muy importante para el instructor considerar estas etapas:

1. Resolución personal
2. Preparación de preguntas detonadoras
3. Resolución individual del caso
4. Trabajo en grupos reducidos
5. Plenaria

1. Selección del caso.

Aunque esta etapa parece obvia, es muy importante la selección del caso de acuerdo con el grupo de personas a quien se dirigirá. Debemos considerar el grado académico que tienen, no es lo mismo trabajar con alumnos de bachillerato que con alumnos de doctorado, e incluso dentro de los mismos alumnos de un grado académico, por ejemplo, licenciatura, hay diferencias significativas entre los alumnos de los primeros años y los últimos. Algunos aspectos para revisar son:

Tema o temas del caso. Entre más disciplinas y/o temáticas sean necesarias conocer para resolver el caso, más dificultades presentará para niveles académicos más bajos.

Nivel de análisis que se requiera. La complejidad de los datos que se presentan, y la claridad con que se presentan en el caso, también representa un tema importante para los participantes, entre más bajo nivel académico y de madurez haya de los participantes, deberán buscarse casos con datos más claros, tanto en su concepto como en la presentación misma del caso, como pueden ser tablas, gráficas, etc.

Grado de conocimiento del contexto. Así mismo, a los alumnos con menos experiencia, y menos madurez, como pueden ser alumnos de bachillerato o primeros años de universidad, generalmente les parece más difícil resolver casos que no sean cercanos a su realidad, por lo que habría que buscar situaciones cercanas a su realidad de edad, económica y social.

Popularidad del tema. Así mismo, para alumnos que inician en el método de caso, resulta atractivo y en ocasiones un elemento para que se involucren con mayor rapidez, el uso de situaciones actuales o empresas de renombre, por lo que se sugiere utilizar estos casos en las primeras sesiones.

2. Resolución personal

Una vez seleccionado el caso, el docente o facilitador, deberá desarrollar todo el proceso individual, desde el ciclo corto hasta el largo, para que pueda guiar el análisis de los participantes de manera adecuada, en incluso si es necesario, determinar si se debe leer todo el caso o solo algunas partes, esto de acuerdo a la temática que se quiera abordar.

3. Preparación de preguntas detonadoras

Otro producto relevante de este análisis personal, es el desarrollo de preguntas detonadoras, que servirán para orientar el análisis e incluso la resolución del caso, además de buscar que estas mismas preguntas sirvan de incentivo para los alumnos y propicien el interés y la discusión entre ellos.

4. Resolución individual del caso

Seleccionado el caso y desarrollado el análisis y las preguntas detonadoras, se debe presentar el caso y encargar a los participantes que lo resuelvan de manera individual. Este trabajo individual, contribuye a que cada alumno ponga empeño y también genere dudas del caso mismo. Se recomienda que para esta etapa se asigne una tarea a entregar, debiendo entregar dicha resolución, a fin de garantizar que todos los participantes tienen el mismo nivel de desarrollo del caso y evitar así que en las discusiones en grupos o plenarios haya personas que no tengan elementos para participar.

5. Trabajo en grupos reducidos

Esta parte del proceso de resolución es clave, consiste en asignar grupos de 3 a 4 personas, para que discutan el caso, desde los problemas detectados hasta las posibles alternativas. Este trabajo en grupos reducidos es quizá la etapa en la que los participantes más aprenden, pues logran ver otros ángulos de los problemas, escuchan criterios interesantes y también propuestas. Esta discusión se puede alargar tanto como el docente o instructor decida, de acuerdo con el tiempo que tenga para la resolución del caso.

Se debe señalar que a pesar de ser una actividad destinada a que los participantes trabajen entre ellos, la función del docente/facilitador es sumamente importante, hay que estar atentos a escuchar las discusiones y en su caso, reorientar o canalizar esta discusión, esto, sin resolver por ellos, más bien la función radica en hacer preguntas pertinentes para que sea más enriquecedor el trabajo en estos grupos.

6. Plenaria

Finalmente, en la etapa de la plenaria, es en donde se debe procurar la discusión de todos los aspectos, incluso desde la determinación del problema central hasta las alternativas seleccionadas y desarrolladas.

La labor del docente/facilitador es sumamente importante, pues se debe procurar que los participantes profundicen en los temas, que sustenten sus argumentos e incluso que se genere un ambiente de "sana competencia", buscando que cada uno defienda sus posiciones y propuestas.

Una vez más, debemos recalcar que la función del facilitador no es la de "dar una respuesta" incluso es importante que, en esta imparcialidad, sea capaz de reconocer que existe propuestas diferentes o hasta opuestas a la resolución que había hecho, siempre y cuando estén bien sustentadas, sean congruentes y realistas dentro del marco teórico contextual en el que se desarrolló el caso.

Aunque podría parecer un detalle menor, se debe procurar que en tanto sea posible, los participantes puedan verse los unos a los otros, para que la discusión no se centró en el docente/facilitador, sino en las propuestas individuales.

EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Dado que este proceso se está proponiendo desde la óptica universitaria, es recuente que la resolución de casos, se de en un contexto de alguna asignatura, lo que implica inevitablemente que deber ser evaluado y calificado el proceso de cada participante.

Resulta un tanto complejo evaluar un proceso en el cual no hay una respuesta, incluso como se indicó, que algunas soluciones puedan ser diferentes y opuestas a lo desarrollado por el docente o facilitador, aquí es en donde surgen las preguntas: Entonces, ¿Cómo asigno la calificación? ¿Cómo puedo indicarle a un alumno que su resolución es incorrecta o errónea? ¿Qué criterios debe utilizar para evaluar?

Primeramente, recalcaremos que cada etapa del desarrollo individual es importante, desde la determinación del problema hasta el plan de acción, por lo que se debe desarrollar una rúbrica que evalúe cada etapa. En esta misma rúbrica, se deben contemplar la congruencia en la resolución del caso.

El proceso que se plantea, no se ha desarrollado improvisadamente, tiene una lógica de resolución de problemas en la que un paso me ayuda al siguiente, por lo que las alternativas no pueden estar desarticuladas del problema detectado, y deben obedecer a los criterios seleccionados y priorizados. Al mismo tiempo, el plan de acción deberá tener sentido en cuanto al tiempo y condiciones planteadas en el mismo caso. Por todo esto, si un alumno presenta una propuesta en la cual no se encuentra relacionada cada etapa, con total claridad se le puede indicar que es incongruente y por tanto errónea la solución. Así mismo, este método nos permite hacer hincapié en la importancia de la profundidad del análisis.

Otros aspectos para evaluar.

La formación docente, no debería limitarse solamente a los aspectos cognitivos, hoy en día se valora fuertemente el desarrollo de competencias que contribuyen al desarrollo de la persona y en muchos casos al éxito profesional de los universitarios.

El método de casos, como método de enseñanza - aprendizaje, resulta ideal para el desarrollo de estas habilidades ya que como hemos visto a lo largo de este documento, el proceso induce a los participantes a tener que aplicar los conocimientos en situaciones reales y además mejorar su capacidad de análisis, síntesis, presentación, etc.

En este contexto, creemos relevante señalar que al evaluar un curso en donde se desarrolla el método de casos, debemos procurar establecer dentro de los parámetros de evaluación aspectos tales como: El trabajo en equipo; habilidades de presentación como pueden ser la entonación, postura, vestimenta, interacción con el público; liderazgo; argumentación y defensa de ideas, etc.

Podríamos sugerir algunas rúbricas para estos aspectos, sin embargo, cada materia e incluso nos atreveríamos a decir que cada grupo, tiene requerimientos especiales que deberían ser incorporados por el docente y que implican una preparación detallada, tanto del caso a evaluar como del grupo y las necesidades de formación que presenta.

ANEXO: HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS CAUSA-EFECTO

Para la aplicación de los casos de aprendizaje en el aula, es importante que el estudiante conozca las herramientas de análisis causa – efecto, incluso que sea una habilidad con la que cuente, con la finalidad de detectar en primer lugar el o los dilemas a los que se está enfrentando el tomador de la decisión del caso que se esté analizando y de acuerdo a los datos que brinda el mismo, determinar la situación para diseñar o planear la propuesta resolutive.

Por tanto la importancia de dedicar este apartado a dichas herramientas, las cuales a continuación se irán describiendo para su empleo y facilite la aplicación del método de caso.

MODELO ISHIKAWA.

El Modelo de Ishikawa es en honor a su autor Kaoru Ishikawa, conocido también como el diagrama “espina de pescado” por la similitud al esqueleto del pez y desarrollado en Japón en 1943, el cual permite organizar grandes cantidades de información en relación a un problema específico, para después definir las posibles causas hasta llegar a la identificación de las causas principales o detectar el problema raíz.

Para la elaboración de este modelo o diagrama, se procede a enlistar los problemas identificados bajo la técnica “lluvia de ideas”, después jerarquizar cuáles son las principales ubicándolas en los huesos grandes y las secundarias en los pequeños que se desprenderán de las ramas principales.

Un ejemplo del desarrollo de este modelo se presenta a continuación:

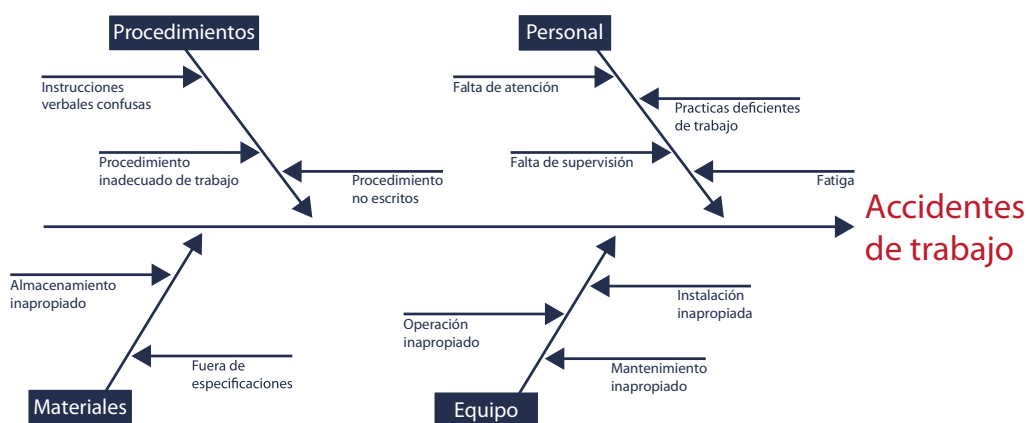


Figura recuperada en <http://inn-edu.com/Calidad/CausaEfecto.pdf>

ÁRBOL DE PROBLEMAS

Esta es otra herramienta que facilita la organización de las causas y consecuencias del problema identificado en el caso de aprendizaje, considerando que el tronco del árbol es el problema central, las raíces son las causas y la copa del árbol los efectos. La lógica que aplicar es que cada problema es consecuencia de los que se identifican en la parte de abajo y a la vez causante de la que aparece encima, reflejando así: las causas y efectos.

Por lo tanto, la secuencia para desarrollar el árbol de problemas conforme la figura 1 que a continuación se muestra:

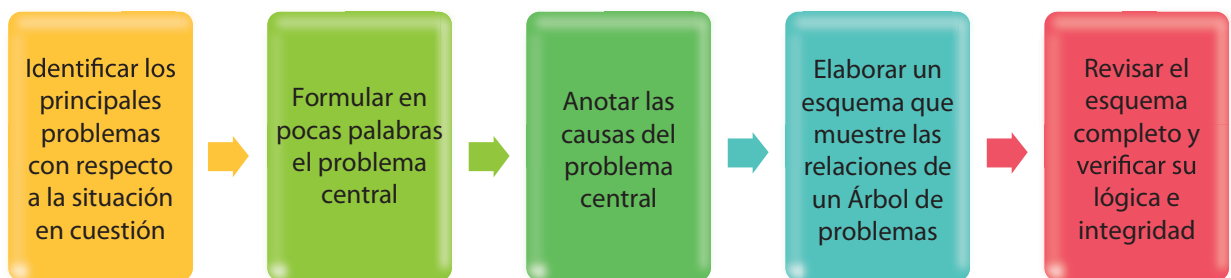


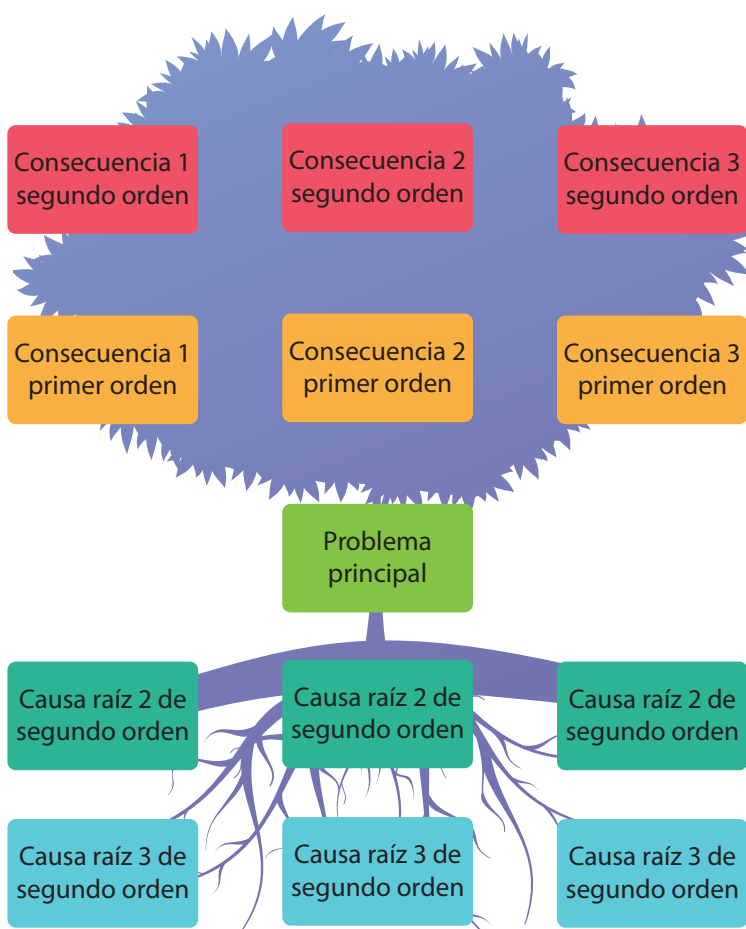
FIGURA 1. Elaboración Propia

RECOMENDACIONES

Se debe tener en cuenta que un problema no significa que no haya solución, sino simplemente representa un factor negativo por el cual la organización está atravesando.

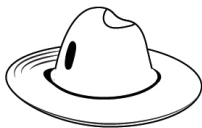
Tome en cuenta que debe identificar los problemas existentes, es decir, no caiga en el error de deducir o intuir posibles problemas o incluso, ficticios o futuros; enfóquese en el planteamiento del dilema o dilemas a los que se está enfrentando el tomador de decisiones de acuerdo con el Caso de Aprendizaje que se esté analizando.

De acuerdo con lo antes descrito recuerde hacer la revisión realizando preguntas que incluyan si y entonces; es decir, SI (causa 1 de segundo orden) ENTONCES (causa 1 de primer orden); SI (causa 1 de primer orden) ENTONCES (Problema Principal); SI (Problema Principal) ENTONCES (Consecuencia 1 de primer orden); SI (Consecuencia 1 de primer orden) ENTONCES (Consecuencia 1 de segundo orden); y así con el resto de información en los distintos niveles, iniciando por las causas hasta llegar a las últimas consecuencias. Por ello se muestra a continuación el modelo a seguir para el vaciado de información (datos de análisis que muestra el Caso de Aprendizaje).



SEIS SOMBREROS PARA PENSAR

Esta técnica es una propuesta que diseñó Edward Bono, para el análisis de la situación con el manejo de perspectivas distintas y tomar decisiones. Se trata de 6 sombreros imaginarios de color distinto, y cada uno representa una forma de pensar e incluso posturas para resolver el problema planteado y que a continuación se describen.



Sombrero Blanco

Con este sombrero se debe concentrar en datos y números, la reflexión es objetiva y neutral



Sombrero Rojo

Con este sombrero se pretende resolver el problema por intuición, reacciones viscerales llevadas por las emociones; por lo tanto entran en juego juicios de valor.



Sombrero Negro

Es como el color lo indica, realiza el análisis desde una postura negativa, pues destaca los puntos débiles de un plan permitiendo eliminarlos o ,modificarlos, incluso puede llegar el diseño de un plan de contingencia.



Sombrero Amarillo

Caso contrario del anterior, representa el punto de vista positivo se aprecia el valor de la decisión y todos sus beneficios. Por tanto se caracteriza también por ser claro, eficaz y constructivo.



Sombrero Verde

Es una manera de pensar en la que las ideas generalmente no se critican, se destacan cualidades como la creatividad y búsqueda de alternativas.



Sombrero Azul

El rol de este sombrero trata de mantener una visión global para saber qué tipo de pensamiento falta para cubrir o encontrar la alternativa que falta.

RECOMENDACIONES

Definir el punto de reflexión en función de los dilemas presentados por el caso de aprendizaje.

Planificar la secuencia de los sombreros y los tiempos que se emplearan durante el análisis.

Pedir cambio de sombreros cuando sea indicado.

El equipo puede pedir cambio de sombrero.

Cada equipo debe captar resúmenes periódicos o finales del proceso de reflexión.

Referencias Bibliográficas

James A. Erskine, Michiel R. Leenders, Louise A. Mauffette-Leenders (2001), *Aprende con Casos*, Canada, Ivey Publishing.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2007), *Modelo Educativo Académico Minerva 2*, consultado en página WEB: <http://www.minerva.buap.mx/>
Bono, Edward De, (1985), *Seis sombreros para pensar*, México, Editorial Paidós.
Kauro Ishikawa, (1994), *Introducción al Control de Calidad*, México, Editorial DDS México.

Bain, Caterina; Kim, Analía (2011), *Algunos elementos para la planeación Estratégica*. Consultado en Pag. WEB: <http://www.creas.org/recursos/archivos-doc/articulos/ElementosPE.pdf>

ÍNDICE

CONSTRUCTIVISMO.....	11
Teorías Constructivistas.....	12
Teoría Cognitiva de Piaget.....	12
El Aprendizaje significativo de Ausubel.....	12
El Aprendizaje Social de Vygotsky.....	12
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.....	13
Objetivos de tipo informativo.....	13
Objetivos de Tipo Formativo.....	13
COMPETENCIAS.....	15
Competencias Genéricas y Específicas.....	16
MODELO UNIVERSITARIO MINERVA.....	17
ANTECEDENTES DE LOS CASOS DE APRENDIZAJE.....	18
Estados Unidos.....	18
Canadá.....	18
México.....	18
APRENDER CON CASOS.....	19
Algunas consideraciones.....	19
Aprender con Casos vs Estudio de Caso.....	20
¿Qué es un caso?.....	20
El aprendizaje.....	20
La función del profesor.....	21
El papel del estudiante.....	21
MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE CASOS.....	22
Estructura de un Caso.....	22
El proceso de análisis del caso.....	24
EL MÉTODO DE CASOS EN EL AULA.....	32
MODELO ISHIKAWA.....	38
ÁRBOL DE PROBLEMAS.....	40
SEIS SOMBREROS PARA PENSAR.....	41



BUAP

**Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla**

Vicerrectoría de Docencia

**Escuela de Formación Docente
y Desarrollo Académico**