RESOLUCION DE PROBLEMAS:
EL MÉTODO DE CASOS

Enrique G. Costa Lieste[1]

Resumen

Un caso consiste en el planteo de una situación de cualquier categoría con la cual el protagonista no está familiarizado y tiene carácter de conflictiva.

Los casos presenten una situación muy equilibrada entre ventajas y desventajas de varias alternativas, con el propósito de forzar al educando a fundamentar la decisión que haya tomado a favor de una alternativa en particular.

Con el método de casos los educandos cometen errores que les sirven de aprendizaje para no cometerlos luego en su organización, con el consiguiente ahorro de riesgo para su carrera y para las mismas organizaciones.

Con este método se desarrollan habilidades **analíticas** para la toma de decisiones, la aplicación de teorías y técnicas aprendidas, la comunicación oral y escrita, interpersonal y creativa y el manejo de los tiempos.

Las ventajas primordiales son que este aprendizaje está basado en la experiencia y está centrado en el educando.

Estructuración conceptual mediante casos

El procedimiento tradicional de las escuelas está basado en fórmulas o reglas (algoritmos o *rule-based*), diverso al objetivo práctico mediante el cual los chicos actúan y emprenden procedimientos secuenciales que les desarrollan marcos de referencia con los cuales pueden ubicar casos anteriores para resolver nuevos. Sus estructuras mentales están basadas en casos (*case-based*). *El objetivo de la práctica de los expertos es, precisamente, tener un amplio y bien indexado juego de casos* Mediante el proceso de indexación se trata de ayudar a los alumnos para que construyan sus propias estructuras de memoria con conocimientos codificados que demanden a su vez más codificación (Schank: 15, 27, 29, 124).

Schank coincide con Ausubel en que es el conocimiento el que estructura la memoria (para la psicología cognitiva memoria y conocimiento son equivalentes – Carretero: 53). Cuando experimentamos una nueva situación recordamos una experiencia anterior (con el mismo "índice") y cotejamos ambas para ver si la nueva contradice a la anterior (Schank: 35). En esa forma la asimilamos (Piaget, Ausubel) o la acomodamos (Schank).

La resolución de problemas en el aula consiste en una forma de descubrimiento guiado. Ausubel señala que en la mente del alumno deben estar disponibles los conceptos, sus enlaces (proposiciones) y principios relevantes al caso a resolver (*disponibilidad)* (539).

---

[1] De un texto en preparación. Exclusivo para el Colegio Militar de la Nación.

Partiendo del aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento utiliza el enfoque de la resolución (significativa) de problemas mediante la presentación de "casos" que ocurren frecuentemente en los hechos que estudian las disciplinas específicas. Cada caso se engloba en categorías jerárquicamente superiores para, a partir de allí, intentar recuperar algún principio aplicable al nuevo caso. Los problemas "tipo" significan una gran ventaja en cuanto a la posibilidad del adiestramiento (el *coaching* de Schön).

La retórica del caso

El pensar "consiste en la habilidad para generalizar y fundir nuevos conocimientos con viejas memorias". Por ejemplo, cuando se nos pregunta si conocemos la edad de una persona, la estrategia directa consiste en recurrir a la memoria. Si ésta no la registra, la segunda estrategia consiste en buscar si en algún momento de la historia de esa persona hemos llegado a conocer su edad y, si es así, realizar el cálculo de ajuste. Si todavía no podemos resolver el problema, recurrimos a una tercera estrategia, que consiste en vincular a la persona indagada con alguna otra cuya edad conozcamos y con la cual podamos asociarla. Ahora bien, para usar la tercera estrategia o estructura es indudable que debemos *conocer más hechos* (Ausubel: diferenciación de conceptos) que con respecto a las dos estrategias anteriores. "A esa tercera estructura la denominamos *caso*", concluye Schank (310.).

Cuando se enfrentan con áreas problemáticas los expertos saben crear sentido acudiendo a la "retórica del caso". La nueva epistemología de la práctica profesional de Schön tiene como finalidad constituir en la memoria ejemplos e imágenes que se tornan familiares, creando precedentes que llegan a convertirse en prototipos[2] (40). Los casos de donde se derivan esos *inputs* pertenecen a relativamente pocos tipos diferentes de problemas, lo que posibilita la codificación de la práctica (60).

Aprender problemas, no respuestas

Al contrario de lo habitual en la escuela secundaria y, desgraciadamente, en la universidad, en el método de casos no se parte de un juego de respuestas a problemas (lo que Gardner denomina mentalidad escolástica-) sino de problemas a los cuales, mediante la *pericia razonada*, se les busca la respuesta.

Los siguientes versos anónimos de un profesor de Harvard (*circa* 1950) ilustran la diferencia esencial que aporta la metodología de los casos a la práctica de la enseñanza:

A student of business with tact
Absorbed many answers he lacked.
But adquiring a job,
He said with a sob:
"How does one fit answer to fact?

(Muy cuidadosamente un alumno de negocios absorbió muchas de las respuestas que le faltaban, pero al iniciarse en un nuevo trabajo dijo con un sollozo: "¿Cómo hace uno para encajar una respuesta a un hecho?") (Brown et al., 23).

Gardner (1999), cincuenta años después, cuenta cómo uno de sus alumnos se enfrentó con el mismo problema:

-"Dr. Gardner: ¿Cómo puedo aplicar la teoría si no la entiendo?"
Gardner le contesta:
-"Nunca comprenderás la teoría si no la aplicas...y luego la aplicas otra vez" (161).

La metodología de los casos

[2] Al estilo de los arquetipos de Peter Senge ("La Quinta Disciplina").

Para practicar el método de casos los estudiantes de Derecho tienen a su disposición los mismos casos reales que se derimen en los juzgados y que se publican en los boletines oficiales. Por otra parte, los estudiantes de medicina disponen de la morgue... Como vemos, el estudio mediante casos existe desde hace mucho tiempo, pero las ciencias sociales en general, al no contar con repositorios equivalentes, debieron ponerse a la tarea de fabricarlos.

En 1888 decía Joseph Mauffette, un profesor del Collège St-Joseph-on-Île Perrot de Quebec:

> Lo que más distingue a este colegio de otras instituciones del mismo tipo, lo que lo recomienda sobre los demás, y la clave sobre la cual queremos llamar la atención, es nuestro uso combinado del sistema de entrenamiento y el método socrático... Nuestro objetivo de educación no es llenar la cabeza de nuestros alumnos con datos de dudosa utilidad que seguramente olvidarán tan pronto salgan del colegio, sino instilar conocimientos prácticos y, sobre todo, permitirles crecer en el hábito del razonamiento lógico y correcto *en cada materia* (Mauffette-Leenders, Erskine y Leenders 1999: v) (Enfasis agregado).

Desde 1909 la Escuela de Negocios de Harvard solía invitar a ejecutivos y empresarios para que contaran sus problemas. Los alumnos redactaban los comentarios de los ejecutivos y elaboraban sus propios análisis y recomendaciones. Los casos servían a manera de "prácticos". En 1910 el Decano Gay aconsejó a Copeland, profesor de una asignatura nueva (Marketing), que además de las *lectures* promoviera la discusión entre los alumnos, influenciado quizá por las ideas de Dewey, muy activo en esos años. En 1921 Copeland publicó el primer libro de casos. El nuevo Decano, Wallace Donham, un abogado entrenado en el método de casos, vio la importancia del uso de casos en un contexto de *management* y se esforzó para lograr el compromiso total de la Escuela con dicho método.

Con la idea de que la metodología de la práctica es semi-explicable debido a las características de algunos conceptos definidos desde la década de 1980, tales como los de la inteligencia práctica (Sternberg), reglas incompletas (Oakeshott), conocimiento o dimensión tácita (Schön y Polanyi), o inteligencia naturalista (Gardner); ya en 1946 el mítico Gragg de Harvard escribía un artículo acerca del fundamento de los casos con el título de "*Because Wisdom can´t Be Told*" (Porque la sabiduría no puede expresarse) (Brown *et al*., 6), que fue un anticipo de las investigaciones que se desarrollarían muchas décadas después. El mismo Gragg explicaba en 1949:

> Los casos... son leídos, estudiados y discutidos por los alumnos entre ellos y constituyen la base para la discusión en clase bajo la dirección del profesor (Gragg, en Brown, England y Matthews, 1949 [1961]: 6).

y cincuenta años después se decía que

> En lugar de libros, el método de casos usa descripciones de situaciones específicas de negocios. En lugar de dar lecciones, el profesor bajo el método de casos dirige una discusión acerca de estas situaciones (Schoen y Sprague, en Leenders y Erskine 1999: 13)

Brevemente, un caso, para la metodología correspondiente, consiste en el planteo de una situación de cualquier categoría (de medicina, de derecho, de negocios, de educación, de economía) con la cual el protagonista no está familiarizado y que tiene el carácter de *conflictiva.* Esas situaciones problemáticas estructuradas, denominadas *casos*, conducen al alumno a una situación ambivalente donde la incertidumbre que se crea equivale a la que encontrará en la realidad de su ocupación. Los casos presentan

una situación muy equilibrada entre las ventajas y desventajas de varias alternativas, con el propósito de forzar al alumno a fundamentar la decisión que haya tomado a favor de una alternativa en particular. En esto último se distingue de las historias de casos (*case-histories*), que son simples relatos, generalmente exitosos, de *soluciones* a problemas. Los casos, por el contrario, presentan una situación en la cual el protagonista (con el cual se identifican los alumnos, o *deberían*) se enfrenta a un conflicto de decisión. Las *historias* de casos *cuentan el final*: qué solución se tomó y cómo el ejecutivo que la tomó alcanzó el éxito. Eso no significa que la solución triunfante haya sido la mejor alternativa a disposición del ejecutivo. Esta posibilidad no se dice en las historias de casos. Por eso tienen muy relativa utilidad en la enseñanza.

Con el método de casos los alumnos cometen errores que les sirven de aprendizaje para no cometerlos luego en las empresas, con el consiguiente ahorro de riesgo para sus carreras y para las mismas empresas. Los casos son tomados de la vida real de los negocios y, como en la vida, *no tienen una solución definida ni, por lo tanto, óptima*. Las diferentes soluciones que proponen los alumnos son discutidas en grupos o individualmente, pero el profesor se guía por los argumentos que se proponen a favor de cada solución *y no por las soluciones mismas*. El valor de la discusión, como en Derecho, reside en las pruebas que se aducen: el *onus probandi* corresponde a los alumnos.

La carga de la prueba

A los alumnos que provienen de las escuelas secundarias el método de casos les produce entusiasmo y, lo más importante, los motiva, sobre todo cuando ya en la primera clase se los reúne en grupos y se les propone que discutan un tema determinado y brinden sus opiniones. Ya hemos leído que Harris recomienda "brindar más experiencia con los problemas de la práctica *en las etapas iniciales* de la educación profesional" (Harris: 4). No obstante, todavía es habitual en algunos planes de estudios aferrados a la enseñanza enciclopedista impartir la teoría *como preparación* para la práctica de los últimos años. *La enorme ventaja del método de casos es que ataca al mismo tiempo las dos causas que conforman al alumno inerte: la desmotivación y el conocimiento inerte.*

El siguiente Cuadro informa acerca de las opiniones de los alumnos de primer año, al final del primer cuatrimestre, según una encuesta realizada en forma anónima en la Facultad de Ciencias Empresariales (UCES) en el 2001:

Cuadro-1
Opiniones sobre el método de casos
(Junio 2001- Totales de 12 comisiones de Primer Año de "Introducción a Marketing"- Facultad de Ciencias Empresariales, UCES)

Opiniones	#	%
Se aprende más	132	59.5
Más entretenido que la clases tradicionales	114	51.4
Prefiere las clases tradicionales	8	3.6
Total de alumnos	222	(Respuestas múltiples)

Solamente menos del cuatro por ciento de los 222 alumnos prefirieron el sistema de las clases tradicionales. A esa altura del curso habían sido expuestos a un promedio de unos cinco casos por comisión, o sea, ya habían superado "el bajón" (para usar su

metáfora favorita) que a veces suelen experimentar a medida que los cursos avanzan con los casos. Los alumnos se dan cuenta que, a pesar de la alegre atmósfera de participación y discusión, “el método de casos es la vía dura”. Suele darse que a muchos alumnos les resulta más fácil, debido a sus largos años de práctica, aprender de memoria las lecciones de los textos (lecciones que son las mismas que reiteran los profesores “de textos”), en lugar de estudiar los casos. Esto es más común entre *las* estudiantes porque parece ser que ciertos datos de la realidad son mejor recordados por las mujeres que por los hombres (Kimura: 81).

“El conocimiento es poder” cuando “consiste en el poder para hacerle un *tackle* al problema, abrirlo en sus componentes, clasificar los hechos, ver qué se puede hacer, y hacerlo” (Brown *et al*: 19). En particular, el poder que se busca crear “es el de tratar con situaciones nuevas y no familiares”, soportando la ambigüedad que caracteriza a los asuntos de la sociedad, y a “aprender a aprender” sacando los conocimientos, figurativamente, de dentro de sí –al estilo de la mayéutica de Sócrates, como lo indicaba Mauffette el siglo pasado. El principio-guía del método debe ser remarcado especialmente, mientras tenemos en mente las opiniones de Oakeshott).

> *El poder de enfrentar situaciones nuevas, no familiares, y resolverlas, no puede ser conferido. Tiene que ser adquirido mediante un doloroso esfuerzo personal. La verdadera educación es trabajo fuerte. Es un proceso de abrir la mente del alumno, no de vertirle las ideas del profesor. El método es difícil al comienzo, pero paga dividendos al final (Brown et al.: 19).*

La etapa de maduración bajo el método de casos “se alcanza cuando los alumnos se dan cuenta que los profesores no siempre ni necesariamente conocen la `mejor´ respuesta, y que si aún la conocieran, los alumnos se consideran no obstante libres para presentar y defender sus propias ideas” (24). Es difícil inculcar estas ideas democráticas en mentes acostumbradas al autoritarismo tradicional (que no sirve ni siquiera para evitar la violencia en clase).

En 1999, después de tres o cuatro sesiones con el método durante las cuales usé y reusé la metáfora del abogado para explicarles a mis alumnos que íbamos a evaluarlos por las pruebas que presentaran para fundamentar sus decisiones, un alumno me dijo finalmente (como producto del fenómeno del *¡ajá!* de la psicología-): -*¡Ah! Uds. quieren que los convenzamos...*-. Cuando un profesor logra esta respuesta, puedo afirmar que está en el duro comienzo de un buen camino.

Habilidades que se desarrollan con el método de casos

El que sigue es un resumen del trabajo realizado por el equipo de la Escuela de Negocios Richard Ivey (Universidad de Western Ontario) presidido por Mauffette-Reenders, que da un inventario de las habilidades que se desarrollan con el método de casos:

Habilidades analíticas, principalmente la de identificar problemas y revisar razonadamente los datos.

Habilidades para la toma de decisiones, buscando alternativas, ponderándolas y seleccionándolas.

Habilidades de aplicación de las teorías y técnicas aprendidas.

Habilidades de comunicación oral, expresando correctamente las ideas propias, defendiéndolas y, llegado el caso, reconociendo errores.

Habilidades en el manejo de los tiempos para cumplir con los plazos relacionados con el tiempo de estudio y la toma de decisión.

Habilidades interpersonales y sociales, aprendiendo a aceptar los compromisos tan necesarios en los trabajos de equipo.

Habilidades creativas, dado que ninguna situación de un caso es exactamente igual a otra. Esto da la posibilidad de imaginarse alternativas no probadas antes.

Habilidades de comunicación por escrito, un factor importante en toda tarea de management (6).

El desafío educacional del método de casos

Prepararse para una iniciación en el método de casos presenta tres tipos de dificultades *generales* tanto para los alumnos como para los profesores, que están relacionadas con las siguientes dimensiones de los casos:

1. Dimensión *analítica*. El alumno que lee el caso trata de ponerse "en lugar de..." (simulación y empatía) para poder contestar la pregunta "¿Cuál es el tema del caso y que tarea debo realizar con respecto a la decisión clave?".
2. Dimensión *conceptual*: "¿Qué teorías, conceptos o técnicas deberían utilizarse para comprender y/o resolver la situación de este caso?".
3. Dimensión de *la información*: "¿Qué información es realmente importante y relevante y cuál está faltando?". (Mauffette-Reenders)

Ventajas y desventajas del método de casos

El profesor Thomas Bonoma (1987: 18), de la Harvard Business School, identifica tres ventajas primordiales que resultan de aplicar el "aprendizaje mediante experiencia", tal como lo es el método de casos:

1. "Dado que (este) aprendizaje está basado en la experiencia y anclado en la realidad, tiende a `pegarse´ al alumno en una forma que no puede ser alcanzada sumergiéndose en los textos y memorizando reglas".
2. "Dado que el aprendizaje está centrado en el alumno, es la experiencia del alumno la que domina, no la del profesor". El profesor guía y facilita pero no reemplaza al esfuerzo del alumno: "Si quieres encontrar al culpable de no aprender, mira en el espejo".
3. El aprendizaje es casi hecho a medida para el alumno "aunque retiene sin embargo un centro común de conceptos que generalmente han sido validados".

Estas mismas ventajas acarrean algunas dificultades.

1. A veces se crea una situación frustrante cuando el profesor no puede presentar las respuestas "correctas". Esto no quiere decir que el profesor no guiará ni introducirá conceptos en el momento oportuno. "Sí significa que la responsabilidad es suya, no la de ningún otro".
2. Se trabaja mucho más duro con el método de casos que con otros métodos. "Tomará un tiempo hasta que Ud. tenga una plantilla para manejar los problemas" (3). La propia naturaleza cerrada del caso...
3. El trabajo pedagógico funciona mejor con pocos alumnos....

Personalmente, creo que uno de los valores más importantes del método, tal como lo practicamos en la Facultad de Ciencias Empresariales (UCES), es la forma en que los casos despiertan la motivación de los alumnos que ingresan a primer año, ayudándolos a poner en funcionamiento el circuito positivo de Ausubel).

Bibliografía

Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen (1997) [1968]: "Psicología Educativa: Un punto de vista cognitivo". México: Trillas.

Bonoma, Thomas (1987): *"Learning Marketing: A Case-Based Approach"*. Harvard Business School 9-588-017 (Rev. Agosto 11, 1988).

Brown, Milton; England, Wilbur; Matthews, John (Jr): *"Problems in Marketing*" (1949) [1961]. New York: McGraw-Hill.

Carretero, Mario (1993): "Constructivismo y Educación". Buenos Aires: Aique.

Gardner, Howard (1993) [1983]: *Frames of Mind.* New York: Basic Books.

-(1991): *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.

-(1999b): *The Disciplined Mind.* New York: Basic Books.

Harris, Ilene B.: "*New Expectations for Professional Competence*", en Curry y Wergin.

Kimura, Doreen (1992): "Sex Differences in the Brain". Scientific American, septiembre: Vol. 267, Nº 3.

Mauffette-Leenders, Louise; Erskine, James; Leenders, Michiel (1997): *"Learning with Cases"*. London, Ontario: Senton Printing, para la Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario.

Oakeshott, R.: en Harris.

Schank, Roger; Cleary, Chip (1995): *Engines for Education.* New Jersey: LEA.

Schön, Donald (1983): *"The Reflective Practitioner*". New York: Basic Books.