

05

CONSIDERACIONES TEÓRICO–METODOLÓGICAS ACERCA DE LOS ESTUDIOS DE CASOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

CONSIDERATIONS THEORETIC–METODOLÓGICAS ABOUT THE CASE STUDIES LIKE TEACHING MATERIAL IN THE UNIVERSITY TEACHING

MSc. Betsy Martínez Díaz¹

E-mail: bmartinezd@ucf.edu.cu

MSc. Regla Caridad Díaz Macías¹

E-mail: rdiaz@ucf.edu.cu

Dra. C. María Magdalena López Rodríguez del Rey¹

E-mail: mmrodriguez@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Martínez Díaz, B., Díaz Macías, R. C., & López Rodríguez del Rey, M. M. (2016). Consideraciones teórico–metodológicas acerca de los estudios de casos como recurso didáctico en la docencia universitaria. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (54). pp.3-10. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12 (54). pp. 29-34. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El trabajo metodológico realizado en los niveles organizativos de la educación superior es el encargado de socializar las mejores prácticas y de ofrecer soluciones a los problemas que en el orden técnico–profesional puedan subsistir por disímiles causas entre los profesores. En este sentido, es una necesidad su perfeccionamiento. Desde esta perspectiva, en este trabajo se fundamenta teórica y metodológicamente la utilización de los estudios de casos en las diferentes formas de organización de la docencia, a partir de considerarlo como un recurso didáctico que permite en los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico, acercarlos a la realidad, comprender fenómenos y hechos sociales, familiarizarlos con las necesidades del entorno y sensibilizarlos ante la diversidad de contextos a los que se enfrenta y enfrentará en su quehacer cotidiano; pero, fundamentalmente los entrena en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. Para garantizar el éxito en la implementación de los estudios de casos resulta necesario que los docentes conozcan sus características, condiciones y tipología; pero fundamentalmente los requerimientos metodológicos para su elaboración y utilización en correspondencia con el programa y las formas de organización previstas para su desarrollo.

Palabras clave:

Trabajo metodológico, recurso didáctico, estudio de casos.

ABSTRACT

The work methodological sold off in the organizational levels of higher education is in charge of socializing the best practices and of offering solutions to the problems than in the technical order–professional may subsist for dissimilar causes between the professors. In this sense, a need is its perfecting. From this perspective, in this work the utilization of the case studies in the different kinds of organization of teaching bases theoretician and methodological itself, from regarding it as a teaching material that it enables in the students developing the critical thought, bringing near reality to them, understanding phenomena and social doings, familiarizing them with the needs of the surroundings and sensitizing them before the diversity of contexts he comes face to face to and that he will confront in your daily duty; But, fundamentally he drills them in the elaboration of valid solutions for the possible problems of complex character that show up in the future reality. In order to guarantee the success in the implementation of the case studies it proves to be necessary that teachers know your characteristics, conditions and typology; But fundamentally requests metodológicos for your elaboration and utilization in mail with the program and the kinds of organization foreseen for your development.

Keywords:

Methodological sessions, didactic resource, case stud.

INTRODUCCIÓN

Los Lineamientos 145 y 146 de la política económica y social del Partido y la Revolución aprobados en el VI congreso del Partido Comunista de Cuba establecieron para la educación la necesidad de *“Continuar avanzando en la elevación de la calidad y rigor del proceso docente educativo...”* y *“Formar con calidad y rigor el personal docente...”*; aspectos estos que, para su cumplimiento, requieren de la necesaria revisión de los procesos que de enseñanza y educación transcurren en las universidades pedagógicas, por cuanto la formación de educadores en correspondencia con estas nuevas demandas de la sociedad, continúa siendo un desafío para el claustro de estas instituciones.

La formación de educadores en correspondencia con estas concepciones, requiere un currículo que logre de manera sistemática el desarrollo de contenidos que se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos que plantea la vertiginosa vida social a la que se enfrentan tanto durante la práctica laboral como una vez graduados.

Por tanto, la formación de este profesional debe dirigirse a que sea reflexivo, competente, crítico y renovador siempre de su práctica; todo lo cual exige a su vez desarrollar en los profesores que lo forman una definida vocación docente, una preocupación extrema por su actualización académica y científica y una buena dosis de creatividad para mantener la motivación de los estudiantes por la profesión escogida.

Lograr un sistema coherente de influencias educativas en los estudiantes requiere del proceso docente educativo el correspondiente enfoque profesional en la concepción de las actividades académicas, investigativas y laborales desde los primeros años, lo que a su vez permite atender simultáneamente y de forma gradual el desarrollo de intereses, conocimientos y habilidades profesionales, así como la formación de una adecuada autovaloración del estudiante en su gestión profesional y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y flexible en la aplicación de esos conocimientos y habilidades a la solución de los problemas de la práctica profesional.

Y es precisamente el trabajo metodológico del colectivo pedagógico, dígase año, disciplina, carrera, departamento docente, el que cristaliza, encauza y garantiza ese enfoque profesional a partir del cumplimiento de los objetivos, el diagnóstico individual y colectivo del grupo y el desarrollo alcanzado.

Es también el trabajo metodológico que se realiza en estos niveles organizativos el encargado de socializar las

mejores prácticas y de ofrecer soluciones a los principales problemas que en el orden técnico-profesional puedan subsistir por disímiles causas entre los profesores.

En este sentido, aunque pudiera parecer que todo está dicho y hecho en cuanto a las formas de la organización de la docencia, sigue siendo una necesidad su perfeccionamiento si se pretende... *“lograr de la manera más eficiente y eficaz el cumplimiento de los objetivos previstos en los planes y programas de estudio”* de acuerdo con lo planteado en la Resolución del Ministerio de Educación Superior 210/07, Capítulo III, Artículo 103.

Desde esta perspectiva, es interés del presente trabajo fundamentar teórica y metodológicamente la utilización de los estudios de casos en las diferentes formas de organización de la docencia en la educación superior pedagógica, a partir de considerarlo como un recurso didáctico eficaz que permite en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, el acercamiento con la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales, la familiarización con las necesidades del entorno y la sensibilización ante la diversidad de contextos a los que se enfrenta y enfrentará en su quehacer cotidiano; pero, fundamentalmente los entrena en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura.

DESARROLLO

Los estudios de casos tienen ya una larga historia en la enseñanza. Si se considera a la palabra *“caso”* en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico.

En su acepción más estricta, el caso se comienza a utilizar en Harvard, en el programa de Derecho, hacia 1914. El Case System pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Pero es hacia 1935 que se extiende, como metodología docente, a otros campos

Se perfecciona, además, con la asimilación del role-playing y del sociodrama que son otras dos técnicas de enseñanza las cuales, en pocas palabras, consisten en representar o dramatizar una situación problemática concreta de la vida real.

El estudio de casos también se utilizó en dicha universidad en la Escuela de Graduados en Administración. A partir de estas experiencias, ha sido ampliamente desarrollada en la formación de profesionales en el campo del derecho, la administración de empresas y organización, medicina y ciencias políticas, entre otros.

Acerca del término estudio de caso y su conceptualización como recurso didáctico.

En la literatura contemporánea aparecen diferentes términos asociados al estudio de casos

Stake (1995); Merriam (1998); Arzaluz Socorro (2005). En tal sentido, suele denominársele como técnica didáctica, método pedagógico, estrategia de aprendizaje, método docente, perspectiva didáctica, instrumento educativo; todos en dependencia de los puntos de vista de los autores que así lo asumen. Pero, a pesar de esta diversidad de terminología, sí existe una coincidencia en cuanto a su definición más general al considerarlo como la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje.

El estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.

Más, ¿por qué considerarlo un recurso didáctico?

Para ello resulta imprescindible clarificar qué es un recurso didáctico y alrededor de este término también existe diversidad de criterios.

Una sistematización acerca del término recurso didáctico Néreci (1969); Careaga (1999); Cabero (2001), reconoce que genéricamente se puede definir como cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores.

Guirado (2011), cita a diversos autores que en investigaciones más recientes aportan sus criterios al considerar los recursos didácticos como:

- ***“Cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas”***. (Marqués, 2000).
- ***“Todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otro, facilitan a los alumnos el logro de objetivos de aprendizaje”***. (Cárdenas, 2003)
- ***“Elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de un conocimiento determinado, al proporcionarles experiencias sensoriales representativas de dicho conocimiento”***. (Reyes, 2007)

Por su parte la autora antes referida plantea que: ***“los recursos didácticos son mediadores para el desarrollo y***

enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que cualifican su dinámica (...), que expresan interacciones comunicativas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas”.

Identifica además como características de los recursos didácticos:

- » Orientación sistémica: parte de la exigencia didáctica de que se integren a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- » Multifuncionalidad: en su carácter de mediador para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden y deben ejercer diferentes funciones análogas a uno o varios componentes de dicho proceso.
- » Esencialidad comunicativa: como portador de un saber que se trasmite de manera diferente y peculiar.
- » Flexibilidad: característica inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis realizado acerca de definiciones, características, exigencias y condiciones de los estudios de casos y la coincidencia con los criterios aportados por diferentes investigadores, de manera particular Guirado (2011), permitió configurar el criterio de que ***los estudios de casos constituyen recursos didácticos que a la par que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan mediadores en él, al propiciar datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema.***

El estudio de caso: condiciones, características y tipología.

Si partimos de reconocer que un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o institución, que vincula los contenidos curriculares con la vida diaria y contribuye a entrenar a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura; entonces su redacción debe cumplir una serie de condiciones, entre las que destacan las propuestas por Mucchielli (1970):

- » Autenticidad: ser una situación concreta, basada en la realidad.
- » Urgencia de la situación: problemática que provoca un diagnóstico o una decisión.
- » Orientación pedagógica: que puede proporcionar información y formación en un dominio del conocimiento o de la acción.

- » Totalidad: situación “total”; es decir que incluye toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.

Además un buen caso debe ser:

- » Verosímil: de modo que su argumento sea posible, que quede la impresión de que lo ha vivido alguien.
- » Provocador: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis de sus personajes.
- » Conciso: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos que afecten la historia.
- » Cercano: con narraciones y psicologías del entorno más cercano, de la propia cultura.
- » Ambiguo: como la realidad, que no se convierta en un teatro de buenos contra malos.

De acuerdo con el objetivo que se proponga, el estudio de caso a emplear puede variar, porque existe una tipología de casos. De hecho pueden clasificarse en:

- » Caso de valores: es cuando se solicita un juicio de responsabilidades sobre las personas o actitudes descritas en el caso.
- » Caso incidente: estimula al grupo a una búsqueda activa de informaciones que le ayude a asentar sus juicios.
- » Caso de solución razonada: propone encontrar soluciones razonables sin información complementaria.
- » Caso de mentalización: insta a determinar definiciones personales ante la situación, a tomar conciencia de las causas y consecuencias ante la situación.
- » Caso de búsqueda real: entrena al grupo en la búsqueda de casos reales y a partir de ellos discute soluciones concretas.
- » Caso temático: lo que interesa no es el caso en sí, sino el tema de fondo sobre el que gira.

Para la utilización de este recurso didáctico en las diferentes formas de organización docente es recomendable utilizar el caso temático, por cuanto es el tratamiento del tema lo que interesa enfatizar a partir de los criterios diversos y polémicos que pueda generar. Si el tema toca materias discutidas y polémicas, seguro provocará una animada discusión al respecto.

Requerimientos metodológicos para la elaboración e implementación del estudio de casos.

La decisión de presentar un caso en una determinada forma de organización docente requiere de los profesores:

- » Creatividad.
- » Metodología activa.
- » Preocupación por una formación integral.

- » Habilidades para el manejo de grupos.
- » Buena comunicación con el alumnado.
- » Definida vocación docente.

De igual forma, en la redacción del caso, el profesor debe poner especial cuidado en evitar:

- » Decir más de lo que es preciso y suficiente.
- » Omitir datos importantes, bajo el pretexto de enriquecer la discusión.
- » Interpretar subjetivamente los datos que se exponen.
- » Redactar recargando el tono en lo literario y estilístico.
- » Tomar partido subjetivamente en la redacción a favor de unos y en contra de otros.

Una vez elaborado el caso y listo para su implementación en la clase, deben tenerse en cuenta las fases por las que transita su puesta en práctica. Según el criterio de Colbert, Trimble & Desberg (1996), y que es compartido por las autoras. Estas fases son:

- » ***Fase preliminar:*** presentación del caso a los participantes.
- » ***Fase eclosiva:*** explosión de opiniones, impresiones, juicios, posibles alternativas, etc., por parte de los participantes ya que cada uno reacciona a la situación, tal como la percibe subjetivamente.
- » ***Fase de análisis:*** se impone una vuelta a los hechos y a la información disponible, para salir de la subjetividad. La búsqueda en común del sentido de los acontecimientos permite a los participantes acrecentar su conciencia de la situación analizada. En esta fase es preciso llegar hasta la determinación de aquellos hechos que son significativos para interpretar la estructura dinámica de la situación. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.
- » ***Fase de conceptualización:*** es la formulación de conceptos operativos o de principios concretos de acción, aplicables en el caso actual y que permiten ser utilizados en una situación parecida. Se trata de gestar principios pragmáticos de acción que sean válidos para una transferencia. Como en la fase anterior, la única garantía de validez y objetividad es el consenso del grupo.

Por lo anterior, el análisis de un caso concreto, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del tema considerado en él. Es por eso que en la fase de análisis se deben relacionar los datos actuales de la situación, captar su configuración y evolución, encontrar la significación de cada uno por la posición que ocupa en correspondencia con sus vivencias con relación al tema.

Aprovechar las vivencias relacionadas con los contenidos curriculares para desarrollar conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes posibilita activar las motivaciones individuales y estimular la dinámica de la actividad. Y es ahí que el estudio de caso, como recurso didáctico se hace efectivo.

Llegar de manera satisfactoria a la fase de conceptualización es algo pedagógicamente esencial después del análisis. Significa que es preciso formular expresamente los conceptos clave que se deducen del caso. Pero se trata de una "conceptualización operativa": las ideas generales extraídas del caso no son leyes abstractas, sino certezas de conducta que se deben adquirir. Servirán para afrontar directamente situaciones similares en la vida real.

Para utilizar el estudio de casos como recurso didáctico, el profesor debe prever qué hacer antes, durante y después de su aplicación; etapas o fases que se corresponden con tres momentos esenciales: la preparación, la discusión del caso y la evaluación.

I. En la preparación:

- » El caso ha de estar redactado de acuerdo con la edad y formación de los que van a desarrollarlo. Si se utiliza un caso ya elaborado, no es raro que exija alguna corrección para adaptarlo a la situación.
- » Leerlo cuidadosamente varias veces, haciendo todas las anotaciones que le parezcan importantes, hasta que se sienta completamente compenetrado con el problema.
- » Asegurarse de conocer las respuestas a cualquier posible pregunta sobre las informaciones expuestas en el caso.

II. En la discusión:

- » Formular buenas preguntas (que motiven la reflexión, la relación de ideas, la profundización o juicio crítico, que clarifiquen o ayuden a encontrar puntos clave).
- » Mantener con los alumnos una relación sincera, afaible, informal y democrática.
- » Conceder la palabra a los alumnos que la pidan.
- » Hacer que todos participen, pero sin que nadie acape la conversación.
- » Evitar que un participante sea inhibido por otro.
- » Llevar al grupo de una fase a otra.
- » Sintetizar progresivamente lo que descubra el grupo.
- » Evitar exponer sus propias opiniones.

- » Utilizar el pizarrón o algún otro recurso pedagógico para resumir y clarificar.
- » Administrar el tiempo para asegurar el avance del grupo.
- » Reformular (repetir con otras palabras) las buenas intervenciones de cualquier alumno.

III. En la evaluación:

- » Elaboración de alguna actividad previa a la discusión del caso.
- » Entrega de tarea previa al inicio del análisis del caso (resumen, reporte, cuadro sinóptico, mapa conceptual, etc.).
- » Participación de los alumnos en la discusión (intervenciones, planteamiento de dudas, aporte de información, motivación a los compañeros para participar).
- » Actividades posteriores a la discusión del caso (tarea, resumen, consulta, conclusión individual o de equipo, etc.)

El profesor debe reconocer que el planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.

En este sentido se comparte el criterio de (Castellanos, et al. 2001) de que (...) *Aprender significativamente implica aprender tratando de dar un sentido personal a lo que se aprende, tratando de interpretar y comprender. Esto sólo es posible cuando se relacionan los nuevos contenidos con todo aquello que constituye la experiencia previa individual. Para aprender de este modo, se debe propiciar que los/las estudiantes interactúen con el contenido de manera que puedan establecer relaciones entre los conocimientos previamente asimilados y la nueva materia (significatividad conceptual), relaciones entre los nuevos contenidos y la experiencia cotidiana (significatividad experiencial) -lográndose el vínculo entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica -y, por último, relaciones entre la materia que se aprende y el mundo personal, afectivo-motivacional de los sujetos (significatividad afectiva).*

Es recomendable que el profesor conozca que el caso no proporciona soluciones, sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar en cierto problema. También hay que reconocer que se maneja mejor en grupos poco numerosos.

CONCLUSIONES

El estudio de caso tiene un notable interés en aquellas áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica de los estudiantes. En la formación pedagógica cobra vital importancia pues coloca a los estudiantes ante situaciones que no por ser problemáticas, son ajenas al entorno educativo en que se desempeñan y les generan preocupaciones e inquietudes. Además contribuye a acercarlos a esa realidad futura en que pronto estarán inmersos y a la que deben ir preparados.

Desde la acción educativa, el estudio de casos constituye un recurso didáctico eficaz para enriquecer y fortalecer los juicios y las decisiones prácticas.

La utilización de los estudios de casos en asignaturas tales como Organización e Higiene Escolar y Psicología del Aprendizaje ha favorecido la comprensión de los temas abordados, por cuanto el acercamiento con la realidad escolar y su confrontación a partir de las vivencias ha contribuido a que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo, la disposición hacia la escucha comprensiva, el trabajo en grupo y la motivación hacia la asignatura. De igual forma puede ser utilizado en otras asignaturas ya que su utilización contribuye a la mejora del proceso formativo de los estudiantes a partir de que fundamenta teórica y metodológicamente su utilización en las diferentes formas de organización de la docencia en la educación superior pedagógica desde su concepción como un recurso didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local, región y sociedad. 17(32), 111
- Cabero, J. (2001). Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza, España: Paidós
- Cárdenas, G. (2003). Los recursos didácticos en un sistema de aprendizaje autónomo de formación. Recuperado de <http://cardenagustavo.pdf>
- Careaga, I. (1999). Los materiales didácticos. México: Trillas
- Castellanos, D. et al (2001) Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: Pueblo y Educación
- Colbert, J., Trimble, K., & Desberg, P. (1996). The case for education contemporary approaches for using case methods. USA: Allyn and Bacon.
- González Maura, V., et al. (2001). Psicología para educadores. La Habana: Pueblo y Educación.

- Guirado Rivero V. (2011) Recursos didácticos para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marqués, P. (2000). Los medios didácticos. Recuperado de <http://peremarques.net//medios.htm>
- Merriam, S. B. (1988). Case Study research in education. A Qualitative Approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mucchielli, R. (1970). La dinámica de los grupos. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- Néreci, G. (1969) Hacia una didáctica general dinámica. México: Kapelusz.
- Pozo, Juan I. (1993) Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Ramírez Ramírez, I., Castellanos Pérez, R. M., & Figueroa Pérez, E. (2008). El estudio de casos como método de investigación en la escuela La Habana: Pueblo y Educación.
- Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- República de Cuba. Partido Comunista de Cuba (2011). Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución [Internet]. La Habana: Comité Central.
- República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución Ministerial 210/07. Capítulo III, Artículo 103. La Habana: MES.
- Reyes, B. (2007). Los Recursos didácticos. Recuperado de <http://recursosdidacticos.wordpress.com>
- Marqués, P. (2000). Los medios didácticos. Recuperado de <http://peremarques.net//medios.htm>

