Educación Agenda Educativa

Selma Wassermann

El estudio de casos como método de enseñanza

Amorrortu editores

Selma Wassermann
El estudio de casos como método de enseñanza

El estudio de casos como método de enseñanza es una obra destinada a los docentes de los últimos años de la escuela primaria y a los profesores de escuelas secundarias de todas las disciplinas que estén interesados en aprender a conducir este tipo de propuesta didáctica.

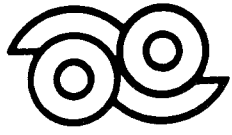
Los capítulos introductorios revisan los fundamentos teóricos del método. Dan orientaciones sobre aspectos de la enseñanza con casos: selección de los casos apropiados, organización de contenidos, orientación de los estudiantes, conducción de debates sobre el contenido de los casos. Y ofrecen interesantes reflexiones y orientaciones sobre la evaluación cualitativa del desempeño de los estudiantes.

El libro tiene un anexo donde se presentan casos dilemáticos vinculados a distintas áreas curriculares: *¡Bienvenidos a bordo!*, referido a la Segunda Guerra Mundial; *El caso del Yahagi Maru*, sobre la medición matemática; *La insoportable fealdad del Subaru*, que considera probabilidades; *El voto de los budines de moras y naranja*, acerca de procesos electorales; *¿Adónde se han ido los salmones?*, sobre la pesca comercial y la contaminación, y *La vejez no es para los flojos*, que estudia el deterioro biológico de los seres vivos.

De Selma Wassermann hemos conocido en castellano *Cómo enseñar a pensar*, libro escrito en colaboración con Louis Rath y otros investigadores, que fue de lectura obligatoria en los cursos de formación pedagógica para docentes del nivel medio en las décadas de 1970 y 1980. Ese libro y el que ahora presentamos son obras clave de una corriente didáctica que se interesa por desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo.

ISBN 950
9 789505 188048
$ 30.00
Diseño: Mario Eskenazi
Amorrortu editores

El estudio de casos como método de enseñanza



El estudio de casos como método de enseñanza

Selma Wassermann

Amorrortu editores

Colección *Agenda educativa*
Directora: Edith Litwin
Introduction to Case Method Teaching. A Guide to the Galaxy, Selma Wassermann
© Teachers College Press, Columbia University, 1994
Traducción, Adolfo Negrotto

Unica edición en castellano autorizada por *Teachers College Press, Columbia University*, Nueva York, y debidamente protegida en todos los países. Queda hecho el depósito que previene la ley nº 11.723. © Todos los derechos de la edición en castellano reservados por Amorrortu editores S.A., Paraguay 1225, 7º piso, Buenos Aires.

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 950-518-804-8
ISBN 0-8077-3367-9

Indice general

11 Prefacio

17 *1. La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general*

19 ¿Qué es enseñar con el método de casos?
28 Conclusión

32 *2. ¿Yo, un maestro de casos?*

35 Un estilo propio
39 No todos los docentes pueden enseñar con casos

51 *3. Los casos como instrumentos educativos*

52 Criterios para elegir un caso
57 Los casos y las áreas de contenido
59 Dónde conseguir casos
65 Alternativas a los casos: juicios fingidos, simulaciones y otros desafíos cognitivos

68 *4. Cómo escribir un caso*

69 Características de los relatos de casos
73 Sentarse a escribir
80 Cómo crear las preguntas críticas
93 Conclusión

94 *5. Cómo preparar a los alumnos para el aprendizaje con casos*

98 Cómo orientar a los alumnos respecto del proceso
101 Cómo alentar el trabajo eficaz en los grupos de estudio

111 Participación de los alumnos en la reflexión sobre el proceso del estudio de casos

114 *6. Cómo prepararse para enseñar con casos*

115 Sugerencias sobre cómo prepararse para enseñar con casos
124 La enseñanza con casos: un circuito educativo de aprendizaje
127 Conclusión

129 *7. Cómo enseñar un caso*

130 Preparación para la clase
132 Interrogatorio sobre el caso
138 El interrogatorio como proceso interactivo
162 Cómo crear un clima adecuado para la reflexión
166 ¿Qué hacen los demás alumnos?
167 Conclusión: cómo se aprende el arte de enseñar a discutir

170 *8. Más allá de los casos: ampliación de la perspectiva mediante actividades de seguimiento*

173 Materiales para las actividades de seguimiento
185 Reflexión sobre el proceso
188 Conclusión

189 *9. Evaluación en la enseñanza con casos: la fijación de estándares*

190 Determinación de los criterios de evaluación
192 Desarrollo de los perfiles de la conducta estudiantil
218 Conclusión

219 *10. Evaluación en la enseñanza con casos: materiales y estrategias*

221 Participación en las clases
223 Actividades generativas
229 Actividades analíticas

241 Autoevaluación de los alumnos
245 La suma de las partes: llevar un registro y calificar
252 Conclusión

257 *Apéndice A.* «¡Bienvenidos a bordo!»
268 *Apéndice B.* «El caso del Yahagi Maru»
276 *Apéndice C.* «La insoportable fealdad del Subaru»
284 *Apéndice D.* «El voto de los budines de moras y naranja»
290 *Apéndice E.* «¿Adónde se han ido los salmones?»
297 *Apéndice F.* «La vejez no es para los flojos»

308 Referencias bibliográficas

Prefacio

Lo que me llevó a enseñar por medio de casos fue una sucesión natural de acontecimientos. Durante veinte años me dediqué a promover la «enseñanza para la reflexión», a desarrollar programas que ayudaran a los docentes a utilizar materiales curriculares y estrategias didácticas adecuadas para inducir a los alumnos a reflexionar sobre puntos importantes del curriculum. Mi primera experiencia en un seminario sobre la enseñanza basada en la presentación de casos bastó para revelarme las conexiones entre la enseñanza para la reflexión, que yo propugnaba, y el método de casos. Comprendí de inmediato que los casos eran en realidad «materiales curriculares» que demandaban a los estudiantes un procesamiento mental de orden superior y los inducían a reflexionar sobre los puntos importantes del curriculum. Advertí cuán íntimamente ligada estaba la enseñanza del modo de abordar una discusión con mi propio trabajo sobre las interacciones entre profesores y alumnos. Para mí, por lo tanto, el método de casos era una extensión lógica de mi obra anterior, que me permitía llevar adelante la enseñanza para la reflexión de maneras novedosas y fascinantes. Curiosamente, era más fácil promover la causa de la enseñanza basada en el método de casos que la de la enseñanza para la reflexión; es difícil discernir las razones que pueda haber para ello. Pero resulta estimulante comprobar que muchos docentes han advertido las ventajas de usar el método de casos en sus clases, así como es gratificante ver que maestros y alumnos han disfrutado del proceso y se han beneficiado con él.

Durante largo tiempo el método de casos ha estado asociado, en la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, con un nivel óptimo de enseñanza. Es posible que el método tenga una relación especialmente estrecha con ese tipo de escuelas, cuyos alumnos analizan minuciosamente

casos de compañías reales para comprender mejor los complejos factores que influyen en la administración de los negocios. La utilización de casos está también muy difundida en los cursos de ética médica; en el Programa del Nuevo Camino de la Escuela de Medicina de Harvard, el método de casos es el principal método didáctico empleado en la formación de los médicos. Esta Escuela, por otra parte, no es la única que lo ha adoptado. La Escuela de Medicina de la Universidad McMaster, de Canadá, es famosa desde hace tiempo por su programa de capacitación de médicos basado en el método de casos.

En estos últimos años la enseñanza basada en casos se ha incrementado en los institutos de formación de docentes, y se han vuelto comunes los textos que incluyen abundantes casos y enfrentan a los futuros docentes con los dilemas propios de la práctica del aula. La buena nueva que nos llega de esos profesores y sus alumnos es que el análisis de casos es un medio estimulante y eficaz de aprendizaje de la docencia.

Donde la enseñanza basada en casos ha hecho los mayores progresos es, a mi juicio, en las escuelas secundarias estatales. Gracias a la obra pionera de un pequeño grupo de profesores de la Escuela del Centenario, de Columbia Británica, Canadá, se ha convertido en un *modus operandi* viable en casi todas las materias, desde matemática, biología e introducción a la ciencia, hasta idioma, gobierno, historia, derecho y vida familiar, sólo por nombrar unas pocas. Los profesores que han adoptado este método informan sobre un entusiasmo renovado por la tarea docente; los estudiantes, por su parte, demandan ingresar en esos cursos, y todo indica que algo bueno sucede.

Me emociona tomar parte en esta importante transformación que se produce en la enseñanza, y me complace estar asociada a un grupo de profesionales que, según creo, ocupan un puesto de vanguardia entre los que promueven un cambio significativo en la educación, tanto secundaria como superior. Sin embargo, el regocijo silente de mi corazón no me impide percibir algunas señales de alarma. Innovaciones educativas que en el pasado alcanzaron un lugar prominente tuvieron, como es sabido, una vida breve, y nuevas metodologías, así como «movimientos» desmedidamente elogiados, en el ámbito de la enseñanza, pasaron del éxito

al olvido en un abrir y cerrar de ojos. Más aun, no parece haber relación entre la importancia que tienen estos movimientos innovadores para el desarrollo intelectual de los estudiantes y el lapso durante el cual mantiene su vigencia un nuevo programa. Es tradicional que en educación los nuevos métodos se adopten y luego se dejen de lado como si se tratara de pañales descartables, práctica que, ciertamente, no ayuda a inspirar confianza. A primera vista debe parecer que nosotros, los docentes, estamos siempre en busca de una panacea educativa que sirva para todo, una fórmula mágica que enderece todo lo que anda mal, que transforme la apatía de los alumnos en productividad, que haga de cada clase un éxito absoluto. Quizá no hayamos aprendido aún que una metodología no logra nada por sí sola, que son los docentes quienes, desde su puesto en las aulas, hacen que los métodos funcionen. Las metodologías, por prometedoras que sean, por eficaz que sea su puesta en práctica, no son nunca un cien por ciento perfectas.

Esto es sólo una parte de lo que me preocupa en relación con el futuro de la enseñanza basada en el método de casos. Está también lo que percibo como una falta de entusiasmo en los docentes por cualquier método que requiera un desarrollo profesional a largo plazo. «Venga a mi clase y muéstreme como se imparte la "enseñanza para la reflexión"», me pidió una vez una maestra, como si yo pudiera proporcionarle en un santiamén todas las habilidades y la comprensión necesarias para ello. Es posible que a los docentes nos fascinen las innovaciones, pero queremos tener todo aprendido hoy mismo o, a lo sumo, mañana. La paciencia, el estudio empeñoso de los complejos procesos interactivos que se dan en el aula, no es nuestro fuerte. Si alguien piensa que esta afirmación es exagerada, que considere la forma en que se organizan las conferencias profesionales: las más extensas entre las dedicadas al desarrollo de habilidades por lo general abarcan una sola sesión de taller, cuya duración es de dos horas.

La enseñanza basada en el método de casos, hoy de moda, ¿alcanzará la cima para declinar luego gradualmente? Por mi parte me siento optimista, a causa de lo que he observado en el ámbito educativo. Los docentes que comprenden cuán necesario es el desarrollo profesional de largo plazo dedican su tiempo, energía y recursos a estudiar los

complejos procesos interactivos del método de casos. Los que, por vía de ensayo, comienzan a usar casos en sus clases, no tardan en advertir sus ventajas. Los alumnos muestran un nuevo interés por la escuela y por la materia que se enseña mediante casos. «Esta es la mejor clase de ciencia a la que he asistido», declaró un alumno de tercer año cuyo profesor acababa de utilizar por primera vez un caso. En general los estudiantes se interesan más y son más productivos. El rendimiento escolar mejora. Creo que el método de casos entusiasma a los docentes porque comprueban que resulta beneficioso para sus alumnos.

¿Perdurará la enseñanza basada en el método de casos? ¿Introducirá en la práctica educativa renovaciones que ayuden a convertir circunstancias de enseñanza y de aprendizaje tediosas e ineficaces en estimulantes y valiosos laboratorios donde se investigue a fondo? Tal vez un movimiento de gran envergadura sea demasiado pedir, pero algo resulta claro. No es probable que abandonen el método los docentes que han cruzado la línea y lo aplican. Y cada nuevo maestro que se atreve a ensayarlo es promesa de una fuerza que se expande.

Al docente que se proponga profundizar su desarrollo como maestro de casos, le hago humildemente las siguientes advertencias:

Tome en cuenta la enseñanza basada en el método de casos sólo si cree que será beneficiosa para usted y sus alumnos. No lo haga por seguir la moda o por probar algo distinto.

Admita la necesidad de esforzarse en desarrollar las habilidades para la enseñanza de la discusión, que son esenciales. Estas habilidades no se aprenden en un día o una semana, ni siquiera en un año. Una buena enseñanza de la discusión implica una vida dedicada a estudiar el proceso. Si esta perspectiva lo intimida, reconsidere su proyecto. Si la encuentra estimulante, entonces su decisión ya está tomada.

Recuerde que ninguna innovación educativa, por prometedora que sea, puede ser totalmente exitosa en cualquier circunstancia. Siempre habrá alumnos que odien los casos («¡Usted nos pide que pensemos, y eso es muy difícil!») y prefieran que el maestro dicte una clase magistral. Habrá

días en que sus alumnos no respondan como usted desea. Habrá días en que usted no acierte a formular las preguntas adecuadas sobre un caso, en que no ayude a los alumnos a discernir las relaciones importantes. Esto depende menos de la metodología que de circunstancias idiosincrásicas. Lleve puesto su sombrero de «profesional reflexivo» en esos momentos difíciles y trate de descubrir qué salió mal y por qué. Precisamente, cuando las cosas no salen bien, tenemos la mayor oportunidad de aprender.

Recuerde también que la enseñanza basada en el método de casos no funciona automáticamente. Es usted quien la hace funcionar. Cuando tenga éxito, estudie qué salió bien y por qué. Cuando no lo tenga, estudie qué salió mal y por qué. Que las cosas hayan salido mal no es razón para abandonar el barco; lo que debe hacer es aprender de la experiencia y proceder diversamente la siguiente vez.

Sea benévolo consigo mismo durante su período de aprendizaje. La mayoría de los docentes son personas cuidadosas, dedicadas a su trabajo, que se empeñan en favorecer el progreso de sus alumnos. Cuando estos no aprenden, cuando las estrategias fallan, cuando las tácticas son inoperantes, los docentes suelen culparse a sí mismos. Su tolerancia frente a los contratiempos es igual a cero. Esta actitud no favorece un aprendizaje y un desarrollo personal convenientes en un aula donde se aplique el método de casos. Los docentes no son perfectos, y en tal sentido sus expectativas respecto de ellos mismos deberían ser realistas. El camino que lleva al perfeccionamiento profesional es arduo y los tropiezos son frecuentes. Valorar los errores es una de las cualidades más preciadas del docente de casos, precisamente la que le permite incorporar los tropiezos y seguir adelante.

Los docentes que ya tienen alguna experiencia en la enseñanza basada en casos y han recurrido a este libro en busca de ayuda saben bien que esta metodología, aunque estimulante y muy prometedora, no es fácil ni es de alcance simple. Espero sinceramente que mi escrito ilumine su camino durante la transición y les proporcione recursos y esclarecimientos que faciliten su tarea. En lo que respecta a aquellos que ahora mismo consideran la posibilidad de emplear el método, espero que la obra cree un ambiente propi-

cio al aprendizaje y les sirva de instrumento para su desarrollo personal.

Son muchas las personas que han contribuido a formar mi pensamiento y mi comprensión de la enseñanza basada en casos, y deseo expresarles mi agradecimiento en forma individual. He tenido el enorme privilegio de haber conocido a un insigne maestro, «Chris» Christensen, quien me inició en el método de casos y me guió por esa senda. Este maestro extraordinario ha fijado la norma que es referencia obligada para todos los que desean enseñar aplicando el método de casos. Los docentes que trabajaron conmigo en el Proyecto de la Escuela del Centenario, ese grupo de pioneros que impulsaron la causa del método de casos en la escuela secundaria, me enseñaron mucho sobre el valor, el empeño y la disposición de asumir riesgos mientras abrían nuevas perspectivas de comprensión del proceso: a Maureen Adam, Laura Bickerton, Rich Chambers, George Dart, Steve Fukui, Joe Gluska, Brenda McNeill y Paul Odermatt, mi profunda admiración y reconocimiento. Diane Austin tomó el relevo y llevó el método de casos hasta el Distrito Escolar de Cowichan, donde echó raíces. Es una líder incomparable en el ámbito de la enseñanza, y es mucho lo que he aprendido de ella así como de todos los docentes de Cowichan. Mis alumnos de la Universidad Simon Fraser han sido siempre mis mejores maestros. Generosos al aceptar mis imperfecciones, han sido mis compañeros de aprendizaje. Han sido lo mejor de lo mejor y siento por ellos la más alta estima. Mi excelente editora, Susan Liddicoat, trabajó intensamente para «domar» este y otros manuscritos de mi autoría, en el trayecto que va desde el original procesado por la computadora hasta el libro encuadernado. Es una invalorable ayuda para cualquier escritor. Mi querido Jack, con quien he compartido toda una vida de experiencias, me alentó siempre a llegar tan lejos como pudiera. A todos ellos, así como a muchos otros, demasiado numerosos para poder nombrarlos, mi profundo agradecimiento y mi sincero aprecio.

1. La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general

El profesor Ecks enseña pediatría en la Facultad de Medicina de una importante Universidad del Oeste. Es un distinguido científico que goza de fama internacional en su especialidad. Los colegas y alumnos de su departamento sienten un gran respeto por él. No hace mucho decidió dictar un curso optativo para los alumnos del último año, que versaría sobre la vida, la muerte y los valores humanos en la medicina. Organizó el curso en forma de conferencias, y se inscribieron en él cincuenta alumnos. Las clases, de dos horas de duración, se dictaban dos veces por semana.

El profesor Ecks conoce a fondo su especialidad, y su idea de la enseñanza es que él tiene mucho que decir a sus alumnos. En sus presentaciones de cuatro horas semanales ocupa el centro de la escena prácticamente todo el tiempo. Durante esas presentaciones proporciona información a sus alumnos sobre los temas del curso. A veces se trata de datos sobre la mortalidad infantil o sobre la incidencia de defectos congénitos en los recién nacidos. Otras veces la información es personal y anecdótica. En ocasiones repite y destaca puntos importantes del libro de texto. Puede darse el caso de que lea el texto en voz alta. De vez en cuando un alumno formula una pregunta que Ecks contesta suministrando más datos; otras veces Ecks hace una pregunta a los alumnos (por ejemplo, «¿Qué Estado de Norteamérica creen ustedes que tiene la mayor incidencia de defectos congénitos?»). Casi nunca, en estas sesiones que revisten la forma de conferencias, ocurre algo que se asemeje a un discurso interactivo entre los alumnos y el profesor. Casi nunca retoma y elabora Ecks ideas de los alumnos. Por lo que dice y lo que se desprende de su conducta, él se propone comunicar sus ideas a los alumnos para que estos las absorban.

El profesor Ecks describe lo que hace como «enseñanza basada en casos». Explica que introduce, por ejemplo, «casos

de acontecimientos reales», extraídos de la experiencia clínica, sobre médicos que deben tomar decisiones de vida o muerte, y los presenta a los estudiantes para que estos puedan comprender lo que deben enfrentar los médicos en esas situaciones. Al presentar estos «casos», Ecks destaca lo que a su juicio son las cuestiones principales, y también las implicaciones que, en su opinión, tienen estas para la práctica médica. Deja bien en claro sus puntos de vista y se extiende sobre sus opiniones, creencias y valores a fin de transmitir a los estudiantes «las ideas correctas». El curso de Ecks atrae a muchos alumnos, y las calificaciones que estos le asignan son elevadas.

La profesora Wye tiene a su cargo un curso de introducción a la criminología. En el momento de preparar su dictado, dedicó unas cien horas a reunir materiales referidos a los delitos y las penas: textos breves tomados de libros y de revistas especializadas, ejemplos de leyes estaduales y federales, tiras cómicas, artículos periodísticos, historias de casos de delitos y castigos, y otros materiales de primera mano que podían esclarecer aspectos complejos de la justicia penal.

La profesora Wye emplea esos materiales para escribir casos, es decir, relatos basados en acontecimientos reales y centrados en temas fundamentales del curso: derecho penal, investigación de delitos, rehabilitación de delincuentes, establecimientos carcelarios, reincidencia, justicia penal y sistema legal. En sus clases los alumnos, tras haber leído un caso, se reúnen en pequeños grupos de estudio para conversar sobre las preguntas que el caso incluye a modo de apéndice. A continuación, Wye conduce un interrogatorio sobre el caso, pide a los alumnos que expongan sus ideas y los invita a sostener con ella un diálogo durante el cual esas ideas se examinan atentamente y se someten a crítica. Después de haber enseñado un caso, Wye entrega a los alumnos las fuentes de donde se tomaron los datos: artículos de revistas, materiales procedentes de libros de texto, artículos periodísticos, copias de resoluciones judiciales, películas documentales y cualquier otra fuente que facilite el estudio de los temas. Aunque Wye pasa con sus treinta y cinco alumnos cuatro horas por semana (repartidas en dos clases), pocas veces se la ve proporcionándoles información. Lo que puede observarse es un diálogo interactivo entre ella y

los alumnos, en el que sus preguntas demandan de los alumnos un cuidadoso examen de las cuestiones importantes que el caso plantea. La profesora Wye llama a esto «enseñanza basada en casos».

Lo que el profesor Ecks y la profesora Wye hacen en sus clases parece algo completamente distinto. ¿Es apropiado aplicar por igual la denominación «enseñanza basada en casos» a lo que hacen el uno y la otra? ¿Puede aceptarse como «método de casos» cualquier cosa a la que un docente decida llamar «un caso»? ¿O sólo se puede hablar de «método de casos» cuando lo que se observa concuerda con lo que ocurre en la Escuela de Negocios de Harvard, la institución que creó la enseñanza basada en casos y derivó de ella su reputación? ¿Cuáles son las características que hacen del método de casos una pedagogía singular? ¿Es admisible alguna variante?

¿Qué es enseñar con el método de casos?

Aunque la enseñanza basada en el método de casos admite alguna variación, para que se pueda llamar así a lo que ocurre en el aula se deben cumplir ciertas condiciones de forma y estilo (Christensen y Hansen, 1987). Hay buenas razones para creer que, si no se respetan los principios básicos del método, las metas prometidas no se alcanzarán.

Casos

Una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de «grandes ideas»: puntos im-

portantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

«Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula» (Lawrence, 1953, pág. 215).

Los centenares de casos que ya existen constituyen una vasta biblioteca de la que los docentes pueden extraer materiales para usar en sus clases (véase el capítulo 3). Hay casos disponibles para cursos universitarios en disciplinas tan diversas como administración de negocios, educación, gobierno, historia, derecho, biología, administración educativa, relaciones humanas, capacitación en propiedad inmobiliaria, psicología, idioma, asesoramiento, economía, medicina y matemáticas, para nombrar sólo unas pocas. La cantidad de casos escritos por profesores de secundaria va en aumento; corresponden a asignaturas de ese ciclo tales como historia, gobierno, derecho, negocios, civilización occidental, arte, matemáticas, biología, introducción a la ciencia y «vida familiar» (Bickerton y otros, 1991; Case Studies, 1993).

Preguntas críticas

Al final de cada caso hay una lista de «preguntas críticas», es decir, tales que obligan a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas. La redacción de

buenas preguntas para el estudio, no menos que la redacción de buenos casos, es un arte. Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a *conocer* algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando proponen soluciones.

Preguntas como «¿Cuál es para usted la explicación de esa conducta?, ¿Qué hipótesis sugeriría?», reemplazan a las que piden mencionar «las tres razones que explican la conducta de Lady Macbeth». En el primer ejemplo, lo que se demanda a los alumnos es que generen hipótesis basadas en su lectura de la obra y en el modo como procesaron la información. En el segundo se les indica implícitamente que deben mencionar *las* razones, es decir, nombrar las razones que el profesor ha determinado que son las «correctas». La diferencia en la calidad del pensamiento que se requiere para responder a uno y otro tipo de preguntas hace que en ocasiones se las denomine «preguntas de orden superior» y «preguntas de orden inferior».

Trabajo en pequeños grupos

Otra característica de la enseñanza basada en el método de casos es la oportunidad que tienen los alumnos de discutir, reunidos en pequeños grupos, las respuestas que darán a las preguntas críticas. Según la organización que el profesor haya adoptado para el período lectivo, los grupos de estudio pueden sesionar durante la clase o fuera del horario escolar. Ambos sistemas presentan ventajas y desventajas. En la duda, la decisión deberá tomarse teniendo en cuenta la distribución del tiempo de las clases; lo principal es que los alumnos que integran los grupos tengan la oportunidad de discutir los casos y las preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase. Es en las sesiones de los pequeños grupos donde los alumnos examinan las cuestiones por primera vez. Allí ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos. Los grupos de estudio dan el puntapié inicial en el campo de juego del pen-

samiento inteligente sobre las cuestiones que plantea el caso. El trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente, que se producirá posteriormente con participación de toda la clase.

Cuando los grupos sesionan durante la clase, el docente tiene la ventaja de poder observar su funcionamiento. ¿Cómo actúa cada alumno dentro del grupo? ¿En qué medida se discuten inteligentemente las preguntas y las cuestiones? ¿Qué alumnos toman la iniciativa la mayor parte del tiempo? ¿A cuáles les cuesta decidirse a hablar, incluso en el contexto del pequeño grupo? ¿Quiénes tienden a dominar la discusión? ¿Quiénes se sienten demasiado ansiosos por estar de acuerdo con lo que otros han dicho, y poco dispuestos a expresar sus propias opiniones? ¿Qué grupos parecen tener prisa por liquidar las preguntas, se detienen sólo brevemente en cada una de ellas y reducen al mínimo el análisis a fondo? ¿Cuáles tienden a salirse del tema y a divagar sobre cuestiones personales anecdóticas?

Los datos que se obtienen observando el funcionamiento de los grupos son muy valiosos para los docentes que desean conocer mejor la forma de pensar e interactuar de sus alumnos; ese conocimiento les permite proporcionarles una ayuda individualizada. Pero es comprensible que se resistan a destinar al trabajo en los pequeños grupos mucho tiempo de clase. Una alternativa es hacer que esa actividad se lleve a cabo fuera del horario escolar. La medida en que los alumnos toman en serio el trabajo en los grupos se ve muy pronto por la forma en que ese trabajo influye en la discusión general que se realiza con participación de toda la clase. Si bien es cierto que cuando los grupos se reúnen fuera del aula el maestro no puede observar el comportamiento de los individuos y del grupo, el tiempo extra que en tal caso podrá destinar a la discusión general es quizás una compensación suficiente. Una ventaja de que los grupos se reúnan fuera del aula es que el maestro no estará expuesto a la tentación de controlarlos. Los grupos se benefician cuando se les permite resolver sus problemas ellos mismos. Cualquiera que sea el sistema elegido, lo que no puede sacrificarse es el tiempo necesario para la discusión general en la clase, o sea, para el interrogatorio sobre el caso.

Interrogatorio sobre el caso

Aunque la calidad de un caso es fundamental para despertar el interés de los alumnos por los problemas que en él se plantean, la condición esencial en este método de enseñanza es la capacidad del maestro para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda. Es en particular esta característica la que determina el éxito o el fracaso de la enseñanza con casos (Christensen y Hansen, 1987). A esta etapa del método, denominada en Harvard «enseñanza de la discusión», la llamaremos aquí «interrogatorio sobre el caso» [*debriefing a case*].

En muchas aulas, la «discusión en clase» no es sino un discurso dominado por el maestro, vehículo de preguntas destinadas a verificar la información que poseen los alumnos y formuladas en rápida sucesión, en ocasiones a razón de dos o tres por minuto (Cuban, 1993). Durante el intercambio entre maestros y alumnos, los primeros, según se ha comprobado, hablan el 64% del tiempo; la intervención de los alumnos está constituida, en un 34%, por respuestas breves, de una sola palabra. En el interrogatorio sobre un caso, en cambio, la calidad, textura y contenido de la discusión son muy diferentes.

Treinta y cinco alumnos se sientan formando un amplio semicírculo; la profesora Wye permanece de pie frente a ellos. Los alumnos acaban de finalizar la sesión en sus pequeños grupos de estudio y se preparan para el interrogatorio que tendrá lugar con la participación de toda la clase. La discusión versará sobre «El caso de Donald Marshall» (Wassermann, 1991*a*), que trata de la igualdad ante la ley y el derecho de las personas a un juicio justo e imparcial conducido por jueces independientes que apliquen el derecho común. Donald Marshall, un indio micmac de diecisiete años, fue juzgado por homicidio, declarado culpable y condenado a once años de prisión; su condena constituye uno de los errores más notorios en que haya incurrido la justicia penal canadiense a lo largo de toda su historia.

«Díganme», solicita la profesora Wye, «¿cuáles son para ustedes los aspectos importantes de este caso? ¿Quién quiere comenzar?». Hay una demora comprensible, un movi-

miento de papeles, un clima de tensión, mientras los alumnos esperan que alguien rompa el silencio. La profesora también espera, sonriente, hasta que una alumna levanta la mano. Se trata de Sylvie, quien abrirá el caso.

«Para mí», dice Sylvie, expresando con vigor sus ideas, «este es un caso de un gran error judicial. En primer lugar la policía, al arrestar a Donald Marshall, actuó basándose en sus prejuicios y no en las pruebas. Además, en el juicio las pruebas fueron dejadas de lado, e incluso suprimidas. El acusado no estuvo adecuadamente representado por un defensor, y el juez a cargo del proceso no lo dirigió de acuerdo con las leyes sobre la prueba. Creo que este caso es un lamentable ejemplo de lo que puede ocurrir en un Estado policial: que una persona inocente sea condenada a raíz de una confabulación. Para mí es vergonzoso que esto pueda suceder en un país democrático como Canadá», Sylvie concluye casi sin aliento. Se recuesta en su silla y mira a sus compañeros como buscando apoyo. Algunos asienten con la cabeza y sonríen. En el otro extremo de la habitación, un alumno levanta el pulgar en señal de aprobación.

La profesora deja el centro del semicírculo y se acerca a Sylvie. La ha escuchado con gran atención y está procesando mentalmente la información. Mientras se aproxima a Sylvie, la respuesta que le dará y la siguiente pregunta que formulará están tomando forma en su mente. «Como usted ve, Sylvie, "El caso de Donald Marshall" representa un flagrante error judicial. En Canadá se supone que nuestros derechos están protegidos por la ley; toda persona tiene derecho a un juicio justo e imparcial. Lo que usted sugiere es que Donald Marshall no tuvo esa clase de juicio.»

Sylvie asiente. La profesora ha captado la esencia de sus ideas y las ha expuesto frente a ella. Sylvie tiene la oportunidad de escuchar sus ideas formuladas de otro modo y de examinar lo que ha dicho desde esta nueva perspectiva. Tras el asentimiento de la alumna, la profesora Wye añade: «Lo que me pregunto, Sylvie, es en qué medida este caso le hace dudar del principio de igualdad ante la ley. Lo que le ocurrió a Donald Marshall, ¿había ocurrido antes? ¿Puede volver a ocurrir?». En las preguntas complementarias, la profesora introduce de inmediato el tema de la igualdad ante la ley. Esta idea básica, en la que se asienta el caso, será examinada una y otra vez durante la discusión, a medi-

da que la profesora vaya formulando preguntas que requieren el examen del problema desde diversos puntos de vista.

Sylvie vuelve a levantar la mano, al igual que otros. La profesora da intervención a otro alumno. En los noventa minutos que dura la sesión dedicada al interrogatorio, la profesora, gracias a su destreza para responder y para formular preguntas, logra orientar la discusión hacia cuestiones como el derecho de una persona a un juicio justo e imparcial, la igualdad ante la ley, la forma en que los miembros del fuero penal administran justicia basándose en su propia interpretación de la ley, los procedimientos a través de los cuales se adoptan decisiones y se dictan sentencias en ese fuero. La profesora sabe cómo hacer para que la discusión, cuya intensidad nunca decae, permanezca centrada en las cuestiones importantes; destaca las complejidades y los conflictos, y al mismo tiempo extrae las ideas de los alumnos y los alienta a pensar con más claridad. Dirige la actividad de los alumnos como un director de orquesta dirige la ejecución de una sinfonía: ahora los violines, no demasiado alto; ahora los timbales; ahora todas las cuerdas al mismo tiempo. Su maestría le permite dirigir la discusión de modo tal que las cuestiones pertinentes —las ideas básicas— ocupan el primer plano del discurso, mientras que los comentarios personales anecdóticos desaparecen como notas falsas. Al final de la sesión dedicada al interrogatorio, los problemas están lejos de haber sido resueltos. Los alumnos dejan la clase sabiendo que las cuestiones complejas no se prestan a soluciones impecables. Los casos no son como las telenovelas, con sus respuestas triviales y simplistas. En la vida real la gente lucha con problemas, tiene que atribuirles un significado y solucionarlos por sí misma. El proceso que produce ese resultado se llama pensamiento. Los alumnos no conocen la opinión de la profesora sobre el caso. Al promover el análisis crítico de los alumnos, la profesora se abstiene de intercalar sus propios pensamientos a fin de que no influyan en el pensamiento de los alumnos ni lo obstaculicen.

El interrogatorio requiere que los docentes den lo mejor de sí mismos. Ellos no se limitan a presentarse en el aula, sacarse el saco y comenzar el interrogatorio. Christensen, que ha enseñado con casos durante más de cuarenta años en la Escuela de Negocios de Harvard, aún emplea «varias horas» para prepararse, aunque se trate de un caso que ya

ha enseñado muchas veces. El interrogatorio requiere habilidad para escuchar a los alumnos y comprender lo que quieren decir, para resumir sus ideas en una concisa paráfrasis, para formular preguntas que conduzcan a un examen inteligente de las cuestiones fundamentales, para organizar la discusión de modo tal que las ideas de todos los alumnos sean respetadas y ninguno de ellos tema exponerlas, para mantener la discusión bien encaminada, evitando que se desvíe a causa de la introducción por los alumnos de anécdotas personales y cuestiones no pertinentes. Es preciso que los docentes se abstengan de indicar a los alumnos lo que deben pensar. Evitarán juzgar las ideas de los alumnos. Hasta un juicio tan innocuo como «Eso es interesante» podría poner fin a una discusión muy animada.

El interrogatorio requiere también que los estudiantes den lo mejor de sí mismos. Nadie está exceptuado de reflexionar tan a fondo como le sea posible sobre las cuestiones en debate. En el curso del semestre, los estudiantes aprenden a apreciar lo importante que es esforzarse en esa tarea. Los resultados del examen riguroso al que se someten las ideas durante el interrogatorio se traslucen en el nivel más elevado que alcanza el análisis crítico en el trabajo de los pequeños grupos, como también en el foro de la clase en pleno. La preparación previa a la clase está mejor orientada y el hábito de reflexionar comienza a desarrollarse.

Los interrogatorios exitosos son electrizantes. La mente de los estudiantes bulle durante horas, a veces incluso después que han pasado varios días, mientras tratan de hallar su propia solución a partir de la red de dilemas. Un interrogatorio llevado a cabo con eficacia desarrolla sus hábitos mentales e incrementa su capacidad de reconocer y apreciar las complejidades, de razonar a partir de los datos y de mantener el juicio en suspenso.

El secreto de un interrogatorio logrado reside en el modo como el profesor interactúa con los alumnos. Una discusión eficaz de un caso pone de manifiesto las características fundamentales de ese proceso interactivo. El profesor, aunque sea inflexible en su requerimiento de que los alumnos reflexionen a fondo en todo momento, siempre muestra respeto por ellos y por sus ideas; los alumnos, en consecuencia, las expresan sin temor. Las respuestas y las preguntas del profesor les proporcionan algo más con que trabajar y

los ayudan a alcanzar nuevos niveles de comprensión y a mantener centrada su atención en los problemas bajo estudio. Al participar en el examen de las complejas ideas básicas mientras el maestro se esfuerza por ayudarlos a aprehender significados, logran apreciar mejor las complejidades y ambigüedades del caso y perfeccionan su comprensión de los problemas. La tolerancia de la ambigüedad aumenta, al igual que la capacidad de convivir con la incertidumbre. Logros, por cierto, nada pequeños.

Actividades de seguimiento

Así como un caso genera en los alumnos la necesidad de saber, el interrogatorio sobre el caso intensifica esa necesidad. Hay un fuerte interés. ¿A qué se debe? Los alumnos quieren más datos. Como no se les proporcionaron respuestas, como la ambigüedad creció, la tensión ha aumentado. La necesidad de saber se vuelve más apremiante. Hay una fuerte motivación para leer algo más, para averiguar. Es una vía importante para adquirir conocimientos. La información sobre los problemas no se suministra de acuerdo con un plan metódico, sino como consecuencia de la necesidad incrementada de los alumnos. Esto facilita la adquisición de información pertinente.

Algunos casos incluyen una amplia lista de actividades de seguimiento. A veces los maestros recurren a su propio archivo de referencias: libros de texto, artículos de periódicos y revistas, tablas y gráficos con datos primarios, informes de investigaciones, editoriales y otros comentarios, así como diversos tipos de información escrita. También las novelas son un buen medio de conocer puntos de vista sobre las cuestiones y constituyen un importante recurso. Las películas, tanto comerciales como documentales, son una fuente vital de información y ofrecen puntos de vista novedosos. Los alumnos pueden realizar estas actividades de seguimiento en forma individual o colectiva. Las pueden incorporar a las tareas del aula como complemento de las discusiones sobre casos. Sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones como la que acompaña al interrogatorio y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los

problemas, con introducción de nuevas perspectivas. A través de este proceso, el examen reflexivo y crítico que hacen los alumnos de los problemas importantes evoluciona continuamente.

¿Cuánto tiempo insume este ciclo? ¿Cuánto tiempo pasa, por ejemplo, desde la introducción de «El caso de Donald Marshall», pasando por los grupos de estudio y el interrogatorio, hasta el fin de las actividades de seguimiento? Como en muchas otras actividades escolares, todo depende de las circunstancias. Depende de la estimación que haga el docente acerca del tiempo que necesitan los alumnos para procesar los datos. ¿Cuánto tiempo *debería* dedicarse a los problemas de este caso? Un docente puede decidir introducir un nuevo caso cada dos semanas, aproximadamente, asignando algún tiempo a las discusiones adicionales sobre distintos materiales aportados para las actividades de seguimiento. Algunos casos, referidos a problemas que justifican un examen más amplio, pueden requerir más tiempo. En algunas escuelas profesionales que ofrecen cursos acelerados, se discute un nuevo caso en cada clase, y tanto el trabajo en los grupos de estudio como las tareas de seguimiento se realizan fuera del aula. No hay reglas ineludibles en lo que se refiere a la duración del ciclo que incluye el estudio del caso, el trabajo en los grupos, el interrogatorio y las actividades de seguimiento. El docente, que es siempre el que mejor puede juzgar sobre el tiempo que ha de asignarse a cada etapa del ciclo, debe tener presente que nunca hay tiempo suficiente para examinar en forma adecuada todos los problemas, ni para interrogar sobre todos los materiales, ni para enseñar *todo*. El tiempo es siempre el enemigo del buen maestro, y cada maestro aprende a resolver a su manera los eternos conflictos entre el tiempo disponible y el material que desearía ver aprendido.

Conclusión

A lo que hace en el aula al enseñar, sea lo que fuere, un maestro puede darle el nombre que se le ocurra. «Dirijo un aula *democrática*», anuncia el maestro de un séptimo grado cuyos alumnos sólo pueden usar el baño a las 10:15 de la

mañana. «Mi programa de matemáticas de cuarto año se centra en el *pensamiento de orden superior*», afirma Sally Brown, una profesora cuya hoja de ejercicios de matemáticas requiere que los estudiantes utilicen para resolverlos el único método que ella considera aceptable. «Mi meta es ayudar a todos los alumnos a *comprender* estos conceptos de la física», se ufana Rob Anderson en un aula en la que toda la enseñanza se concentra en la memorización y la aplicación al pie de la letra de las instrucciones contenidas en el manual del laboratorio. El hecho de que encontremos términos nuevos y más atractivos para designar lo que hacemos como docentes es consecuencia de nuestro talento para el eufemismo, para mejorar nuestra imagen utilizando descripciones destinadas a ganar la aprobación de los demás.

Los rótulos afloran fácilmente a nuestros labios. ¿Deberíamos ser más flexibles y admitir que se llame mermelada a la cuajada de limón? ¿Es aceptable que se describan los azotes dados a un niño como un «acto de amor»? ¿Por qué tanto alboroto en torno del uso del término descriptivo «enseñanza basada en el método de casos»? ¿Por qué no aceptar simplemente como enseñanza basada en el método de casos la de un maestro que afirma que «emplea casos todo el tiempo»? Exigir exactitud en la definición, ¿es sólo una actitud pedante y detallista?

La designación apropiada nos ayuda a definir nuestros términos: una rosa es una rosa es una rosa. Pero algunas flores son jazmines. En una definición dada tienen cabida ciertas variaciones, pero algunas características básicas no pueden estar ausentes. Las definiciones y los rótulos son un medio que nos permite hablar con los demás y saber de qué hablamos. Sin una base común, sin algunos parámetros convencionales que no puedan ser sobrepasados por la cosa o el acto, no tenemos ninguna posibilidad de mantener con otras personas una conversación dotada de sentido. El resultado es algo peor que la confusión. Las descripciones que no se ajustan a nuestra percepción de la realidad nos vuelven locos.

Pero esta es sólo una de las razones por las que insistimos en que debe haber una concordancia adecuada entre el uso del término *enseñanza basada en el método de casos* y determinadas prácticas escolares. Otra razón concierne a los resultados. Metodologías diferentes producen resulta-

dos diferentes. Por ejemplo, dictar una clase expositiva para suministrar información a los alumnos no produce los mismos resultados que inducirlos a participar en actividades que estimulen su pensamiento. Si los docentes pudieran aplicar el rótulo «método de casos» a cualquier pedagogía, sería muy fácil decir, finalmente, que la «enseñanza basada en el método de casos» no dio resultado. No cumplió con lo que prometía. «Verá usted: yo enseñé con casos y no obtuve esos resultados.»

Los docentes que utilizan con eficacia la enseñanza basada en el método de casos se sienten orgullosos de los resultados que con ella obtienen y que se manifiestan en el aprendizaje de los alumnos. Estos aprenden a comunicar sus ideas más eficazmente. Son capaces de analizar problemas complicados de un modo más crítico. Hay un cambio llamativo en su capacidad para tomar decisiones acertadas. Los alumnos se vuelven más curiosos; su interés general en el aprendizaje aumenta. También aumenta su respeto por las opiniones, actitudes y creencias diferentes de los otros alumnos. Están más motivados para leer materiales no presentados en clase. La discusión de los temas iniciada en clase continúa durante el almuerzo y la cena. Los alumnos disfrutan más de las clases y encuentran a la escuela más estimulante e interesante (Adam, 1992). Ewing (1990) describe lo que ocurre en la Escuela de Negocios de Harvard:

«Lo único que se necesita es comparar lo que entra con lo que sale... Los estudiantes que ingresan, brillantes, enérgicos, talentosos, muestran, en lo que se refiere a los negocios y a sus propias aptitudes, una ingenuidad "colosal". Dos años después, esos mismos estudiantes poseían una notable comprensión de las grandes y pequeñas organizaciones comerciales y no lucrativas, tenían una asombrosa habilidad para analizar complejos problemas de gerencia, eran capaces de tomar decisiones con gran habilidad aun sin contar con toda la información necesaria, conocían a fondo sus méritos y flaquezas, así como sus metas en la vida... De manejar los datos como aficionados, descuidar aspectos importantes, pontificar, aplicar soluciones fáciles a problemas complejos, cometer uno de cada dos errores que es de esperar cometa un grupo de personas brillantes pero aún demasiado jóvenes, y sentirse tan seguros de sí mismos como

para aterrar a cualquiera, los estudiantes experimentan un cambio profundo en cuanto a su capacidad para emprender un análisis crítico y discutir inteligentemente los problemas, alcanzando una mayor comprensión de lo complejo que resulta hacer negocios» (pág. 10).

Hay buenas razones para creer que, si se la pone en práctica con eficacia, la enseñanza basada en el método de casos es una metodología de aplicación general. Los maestros pueden comprobar que los estudiantes adquieren conocimientos y realizan un análisis más inteligente de los datos. Pueden comprobar que adquieren mayor tolerancia de la ambigüedad y comprenden mejor las complejidades de los conceptos y problemas. Pueden comprobar que la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad. Pero para que cumpla lo que promete en relación con el aprendizaje de los alumnos, la metodología debe ser fiel a los principios básicos de la enseñanza de casos.

De la manera de lograrlo nos ocuparemos en lo que resta del libro.

2. ¿Yo, un maestro de casos?

Me clava la mirada, haciéndome retroceder un paso. «La idea de enseñar civilización occidental con casos me inquieta», dice. «Los casos son demasiado. . .», hace una pausa mientras busca la manera adecuada de expresar su idea. «No presentan los hechos de manera imparcial», concluye. «Me preocupa la influencia que eso pueda tener en mis alumnos.»

«¿Carecen de imparcialidad?», pregunto, sin entender lo que ha querido decir y esperando una explicación.

«Sí. Como en el caso de aquel profesor de ciencias sociales que fue acusado de inculcar sus ideas racistas a sus alumnos. Creo que si no somos cuidadosos, podemos suministrar a los estudiantes materiales que creen y fomenten ciertos prejuicios.»

Me esfuerzo por comprender: «¿Quiere decir que en su opinión los casos presentan un punto de vista particular, y le preocupa la posibilidad de que los alumnos adhieran a ese punto de vista? ¿Y teme que eso sea peligroso?». Trato de captar lo que ha querido decir reformulando sus propias ideas.

«Exacto», dice. «Es peligroso usar un material que no se limita a los hechos. Verá usted, el libro de texto es neutral. No hay parcialidad en un libro de texto. Presenta a los estudiantes los hechos y nada más.»

Sus suposiciones me desconciertan, pero no discuto. Lo que él interpreta como parcialidad de los casos, yo lo veo como cuestiones que han sido destacadas para que puedan ser objeto de un examen reflexivo y crítico. La idea de que la enseñanza por medio de casos equivale a la enseñanza de la intolerancia me resulta incomprensible; la creencia de que lo que presentan los textos de su asignatura son sólo hechos «puros» e incuestionables me parece asombrosa. Pero ese maestro aún tiene algo que decir.

«Para mí enseñar civilización occidental es enseñar a los alumnos verdades certificables. No veo cómo los casos podrían adecuarse a la forma en que se dictan los cursos en mi departamento.»

Me parece inútil discutir. Sus creencias son tan definidas y su compromiso con su particular orientación docente tan irrevocable, que, imagino, una discusión sólo serviría para distanciarnos aun más. Nuestros puntos de vista sobre la enseñanza son muy distintos.

«Comprendo», le digo. «Considerando lo que ha expresado, tampoco yo creo que la enseñanza con casos sea un método viable para usted. En realidad, sospecho que enseñar con casos lo volvería loco.»

Me dirijo a los otros docentes que participan en el seminario de «enseñanza con casos», mientras él abandona la habitación sin mirar atrás.

Son muchos los caminos que llevan a Roma, y muchos también los modos de enseñar la historia de Roma. Algunos de esos modos se basan principalmente en la información: la tarea fundamental que se cumple en el aula consiste, en el caso del maestro, en proporcionar información, y en el caso de los alumnos, en recibirla. Por lo general este estilo particular se origina en la creencia del maestro de que los alumnos deben aprender los hechos importantes incluidos en el programa de estudios. Los maestros que adhieren a este estilo recurren, para presentar la información, a la exposición oral, los ejercicios en el pizarrón y los ejercicios con papel y lápiz. Cuando el suministro de información es la principal tarea docente, los maestros recurren también a las discusiones en el aula para establecer si los alumnos conocen las respuestas a las preguntas importantes relacionadas con los contenidos del plan de estudios. Las preguntas que comienzan con *quién*, *qué*, *cuándo* y *por qué*, que conducen a la única respuesta correcta, dominan la discusión.

En otras formas de enseñanza, la tarea fundamental que se cumple en el aula consiste en desarrollar la habilidad de los alumnos para usar la información como medio de comprender problemas. Es característico que en estas aulas los alumnos participen activamente en el trabajo en grupos, en proyectos y en otras tareas que requieren investigar en

la biblioteca o sobre el terreno, experimentar y realizar otras investigaciones sobre los problemas del curso. En las aulas donde se ha fijado como la principal tarea educativa lograr que los alumnos comprendan las ideas y los problemas, los docentes se valen de las discusiones en clase para conocer lo que piensan los alumnos sobre las cuestiones en estudio. Las preguntas que buscan obtener explicaciones, ejemplos, comparaciones, datos para ser interpretados y principios que corresponde aplicar a situaciones nuevas, dominan las discusiones. Estas pasan a ser un medio de promover el pensamiento de orden superior de los alumnos sobre cuestiones importantes del contenido del curriculum.

Entre estos dos estilos de enseñanza se sitúan muchos otros, combinaciones de métodos en las que los maestros adoptan procedimientos acordes con las necesidades que perciben en los alumnos. Pero no obstante esa gran variedad de estilos y estrategias de enseñanza, resulta claro que lo que hacen la mayoría de los docentes se inclina ampliamente hacia uno u otro de los dos modos primarios, cuya misión fundamental es, en un caso, la de «enseñar el contenido obligatorio y mantener el control» (Cuban, 1993, pág. 253) y, en el otro, la de «extraer» los significados de los alumnos. Esos estilos derivan de puntos de vista diferentes sobre el rol del docente.

Según uno de esos puntos de vista, la tarea del maestro es proporcionar la información *esencial* que los alumnos deben *conocer*. Este punto de vista se basa implícitamente en varias suposiciones referidas a los alumnos; por ejemplo, que no sienten interés, que la única manera de conseguir que aprendan algo es trabajar duramente para «llenar los recipientes vacíos», que no tienen ideas propias que valgan algo, que es necesario suministrarles grandes dosis de información antes de procurar que se pongan a pensar, y que esto último sólo ocurre una vez que toda la información ha sido almacenada.

Según el otro punto de vista, la tarea del maestro es enseñar a los alumnos a procesar la información: a *saber acerca de*. Este punto de vista se basa en un conjunto diferente de suposiciones acerca de los alumnos; por ejemplo, que el aprendizaje de significados requiere la participación activa del aprendiz en el proceso, que la responsabilidad por el aprendizaje del material recae sobre los alumnos y que la

adquisición de información es más eficaz cuando se la incorpora mediante la reflexión sobre los problemas. La suposición de que en realidad los alumnos tienen ideas y de que esas ideas pueden ser usadas productivamente para consolidar sus conocimientos ha sido corroborada tanto por informes de docentes basados en su experiencia personal como por investigaciones realizadas en el aula (Raths, Wassermann, Jonas y Rothstein, 1986).

Un estilo de enseñanza individual incluye, por supuesto, muchas estrategias diferentes. Incluso los docentes que tienen preferencia por el suministro de información piden a los alumnos que presenten proyectos, y también los partidarios de «extraer significados» suministran información cuando hace falta. Sin embargo, así como el agua busca siempre su nivel, tanto los «extractores» como los «transmisores» son en general fieles a sus respectivos estilos. Su forma de enseñar define no sólo lo que hacen sino también sus creencias implícitas respecto del acto de enseñar y sus suposiciones respecto de los alumnos.

Mientras el *qué* de la enseñanza se decide habitualmente fuera del aula, el *cómo* es, en gran medida, determinado por las creencias de los maestros, por sus necesidades psicológicas, por la forma en que fueron iniciados en la profesión y por el *ethos* cultural de la institución en la que trabajan. Todas estas variables (y algunas más) entran en la ecuación y generan estilos individuales de enseñanza propios de cada maestro, casi tan resistentes al cambio como los pétreos rostros tallados en el Monte Rushmore.

Un estilo propio

Milos Fenster enseña economía en el Alderwood Junior College. No hace mucho sus alumnos lo eligieron como «el profesor del año». Según ellos, es excepcional. Tiene una voz grave y sonora, como la de Richard Burton. Sus clases, que prepara con esmero, están siempre muy concurridas y son fáciles de entender. Las condimenta con ejemplos que las hacen más animadas. No necesita esforzarse para atraer la atención de los alumnos. Estos, al evaluar los cursos, dan invariablemente a sus clases las calificaciones más altas.

En una entrevista que concedió al *Gazeteer*, un periódico local, Fenster describió su estilo de enseñanza: «Creo que mi trabajo consiste en proporcionar a los alumnos la información importante sobre economía. Necesitan esa información para entender la teoría económica básica. Me preocupo por que la reciban. Mi éxito se debe en parte a que logro que esa información sea fácilmente comprensible para ellos. Lo consigo preparando mis clases cuidadosamente y utilizando ejemplos y material anecdótico para aclarar los conceptos».

Fenster piensa que su tarea como profesor consiste en proporcionar información a los alumnos; que el aprendizaje implica recibir la información correcta a fin de construir una sólida base de conocimiento. Cree que los alumnos sólo son capaces de reflexionar sobre problemas económicos cuando poseen la información correcta. La reflexión ocurre en una segunda etapa, una vez que la información ha sido almacènada. Considera que su particular habilidad como expositor contribuye a que el suministro de información y la construcción del conocimiento sean más eficaces de lo que serían si los alumnos tuvieran que recurrir a material escrito, el cual, no obstante, sirve de apoyo a sus clases. En estas, Fenster mantiene un riguroso control sobre los tres aspectos importantes de la situación de enseñanza y aprendizaje: el *tiempo* (el momento en que comienza una tarea y el tiempo que demanda), las *operaciones* (el orden de sucesión de las clases, la comprobación del dominio de los conceptos y del dominio de los procedimientos por los alumnos) y los *estándares* (la determinación del desempeño de los alumnos) (Berlak y Berlak, 1981).

«¿Qué ocurre una vez finalizado el curso?», pregunta el periodista. «¿Los estudiantes recuerdan la información?»

Fenster se encoge de hombros, aparta la vista de la libreta de su interlocutor y mira más allá del amplio patio cubierto de césped de la escuela. «Bien, así lo espero. Pero no apostaría mi jubilación a ello.»

Cuando se le preguntó cómo había desarrollado su estilo de enseñanza, Fenster repuso que el profesor a quien más había admirado era también un expositor muy exitoso, que podía convertir a un grupo de estudiantes de segundo año un tanto aburridos en un auditorio alerta y atento. Añadió que había estudiado el estilo de ese profesor y lo había adoptado, aunque con algunas variantes. Fenster es muy

admirado por sus colegas, para quienes el *ethos* de la enseñanza se centra en las clases magistrales.

En el otro extremo de la ciudad, Terry Mayle, que enseña economía en el Island Junior College, también es entrevistado por el *Gazeteer*. Al igual que Milos Fenster, Terry es muy popular entre sus alumnos, que lo consideran «el mejor profesor de la escuela». Sus clases son siempre las primeras en completar la matrícula y son también las más concurridas. «Enseña economía de un modo que me permite entenderla», dice un alumno. «Nos hace pensar de verdad en lo que está sucediendo. Uno comienza a comprender que la economía no es sólo un puñado de vagas teorías expuestas en un libro, sino algo aplicable a la vida real.»

«Trabajamos mucho en sus clases», dice otro estudiante. «Más que con cualquier otro profesor. Pero también obtenemos más: logramos comprender de qué trata la economía. No creo que un profesor pueda transmitirnos esa comprensión sin ningún esfuerzo de nuestra parte; un profesor tiene que saber cómo hacernos trabajar para que podamos entender esas cosas por nosotros mismos.»

Mayle, que enseña desde hace casi quince años, dejó de lado las clases magistrales hace cinco, reemplazándolas por el método de casos. En sus clases se lo puede ver dirigiendo la discusión sobre casos que han sido estudiados fuera del aula. Casi nunca emplea ese tiempo para proporcionar información.

Al preguntarle el periodista cómo había desarrollado su estilo de enseñanza, Mayle respondió: «No creo que mi tarea consista en proporcionar información».

«¿Por qué habría de utilizar para eso un tiempo valioso, como es el que pasamos en el aula? Hay libros, artículos, películas, distintos medios que pueden emplear los estudiantes para obtener información. No es que yo subestime la importancia de la información; creo, simplemente, que lo que debo hacer durante las clases es ayudar a los alumnos a usar esa información para aumentar su comprensión. El simple conocimiento de la información no garantiza la comprensión. Creo que mi tarea es conseguir que los alumnos reflexionen sobre los problemas en lugar de sentarse pasivamente en el aula y absorber la información que yo les suministro. No estoy aquí para entretenerlos con brillantes

exposiciones, fáciles de escuchar, que les ahorrarían el trabajo de abrirse paso a través del material escrito. Hay que hacerles saber que la lectura del material es su responsabilidad. ¡Yo estoy aquí para hacerlos pensar!»

Mayle habla sobre las creencias que lo llevaron a modificar su estilo de enseñanza. «Solía pensar que todo lo que necesitaba hacer era asegurarme de que los alumnos recibieran la información correcta y que ellos la usarían para reflexionar sobre las cuestiones en estudio. Pero nunca trataba de comprobar hasta dónde llegaba su comprensión; siempre me limitaba a determinar cuál era la información que habían retenido. Me agradaba pensar que ellos *podían* comprender; pero en mi fuero interno sabía que se trataba de información, no de comprensión. Me permití suponer que el hecho de recibir información conduciría automáticamente a la comprensión; esa suposición, sin embargo, es insostenible. Cuando me decidí a abrir los ojos y ver lo que en realidad hacía —y, créame, no fue nada fácil—, tuve que reconocer que el suministro de información no hace que los alumnos reflexionen. Si el profesor quiere conseguir que los alumnos reflexionen sobre las ideas, tiene que provocar esa reflexión. ¡Esa es la finalidad de las clases!»

Mayle comienza a entusiasmarse. «A mi juicio, lo más importante para el aprendizaje es la comprensión de las ideas, los problemas y los conceptos. El hecho de que los alumnos recuerden la información no basta; lo importante es que la usen para alcanzar la comprensión. Ayudarlos a lograr la comprensión es en la actualidad la principal misión de mi enseñanza.»

En sus clases, Mayle deja en manos de sus alumnos buena parte del control del tiempo y las operaciones, les da amplia autonomía en cuanto a la manera de estudiar los problemas económicos, de establecer procedimientos para el trabajo en grupo, de organizar su tiempo de discusión, de alcanzar el dominio de los conceptos. Solamente en el ámbito de los estándares mantiene Mayle el control.

«¿Qué ocurre cuando los estudiantes dejan el aula? ¿Qué se llevan consigo?», pregunta el periodista.

«Bien, si hemos de creer en lo que dicen, siguen pensando en los problemas incluso mucho tiempo después de haber fina-

lizado el curso. Dicen que el hábito de reflexionar que adquirieron cuando discutían sobre los casos en el aula aún perdura, y que lo ejercitan provechosamente en otras clases. Algunos afirman que todavía hoy siguen analizando muchos de los problemas que se plantearon en las clases. Tengo entendido que esto ha sido corroborado por algunas investigaciones llevadas a cabo en el aula (Adam, 1992). Creo que si los estudiantes siguen reflexionando sobre problemas planteados en mi curso hace de tres a cinco años, y emplean con provecho en otros cursos el hábito de reflexionar, no puede decirse que mi enseñanza haya sido del todo mala, ¿verdad?

»Verá usted, a mí nadie me enseñó a enseñar. Los profesores universitarios no tienen formación docente. Aprendí a enseñar observando lo que hacían mis propios profesores. Y las cosas anduvieron bien mientras enseñé en Alderwood. Pero aquí, en Island School, las clases magistrales ya no se consideran un método aceptable. Se nos alienta a utilizar las clases para promover la intervención activa de los alumnos, a esforzarnos por favorecer la comprensión. La adopción de este nuevo estilo ha cambiado por completo mi visión de la enseñanza, del aprendizaje y de los alumnos. Realmente, ha cambiado mi vida, y la docencia nunca fue para mí tan satisfactoria como ahora.»

No todos los docentes pueden enseñar con casos

¿Cómo desarrollan los docentes un estilo particular? ¿Cómo llegan a la conclusión de que ciertas metodologías son incompatibles con su estilo preferido? En apariencia, el desarrollo de un estilo de enseñanza tiene que ver no tanto con la educación formal que se ha recibido como con la forma en que se han internalizado las prácticas de los profesores que uno ha tenido (Lortie, 1975). Este proceso evolutivo está además condicionado por las creencias y expectativas de los docentes, por sus necesidades psicológicas y sus sentimientos, y por el *ethos* de la escuela o departamento en que trabajan. Lortie sostiene que en la mayoría de los casos se trata de influencias inconscientes que raras veces han sido sometidas a un examen atento. Aunque suene extraño,

especialmente si se considera que muchos de ellos han empleado miles de horas en aprender a enseñar, el desarrollo de un estilo determinado de enseñanza tiene más similitud con el crecimiento de las malas hierbas que con el cultivo de las hortalizas.

Dadas las precondiciones y factores de influencia que ya han moldeado el estilo de un docente, ¿cómo hace este para decidir si el método de casos es o no compatible con ese estilo? ¿Quiénes, entre los docentes, ven en la adopción de esa metodología el equivalente profesional de lanzarse al vacío sostenidos por cuerdas elásticas? Las secciones que siguen no son una guía exhaustiva, pero al menos incluyen algunas de las preguntas que el lector, como docente, podría formular respecto de lo que tiene que *ser* y lo que tiene que *creer* para que la enseñanza basada en el método de casos sea una alternativa razonable para él.

El aula en que se aplica el método de casos

Una ojeada a lo que ocurre en un aula en que se aplica el método de casos proporciona un punto de partida cuando se trata de tomar una decisión. Estas aulas han sido descriptas como lugares en los que la tensión producida por la incertidumbre es elevada. Son lugares en los que no se pretende dar con una respuesta que sea la única respuesta correcta, en los que las discusiones se suspenden y quedan inconclusas, en los que la clase llega a su fin dejando a los alumnos con preguntas sin respuesta, en los que se hace fermentar la frustración de no saber con seguridad.

Esto contrasta con otras aulas en las que el hecho de saber con seguridad tranquiliza a profesores y alumnos, en las que los problemas se resuelven, en las que las preguntas son contestadas con certeza, en las que los hechos proporcionan la base indiscutida en que se asienta el conocimiento. En estas aulas, el hecho de no saber con seguridad genera una frustración y una ansiedad intolerables.

¿Cuál de estas descripciones despierta su entusiasmo? ¿Cuál lo atrae con la promesa de un ámbito de aprendizaje tentador? ¿Cuál parece incluir atributos importantes de lo que usted desearía que su aula ofreciese? ¿Cuál le provoca rechazo? ¿Cuál lo enoja? ¿Cuál le parece representativa del

más inaceptable de los modos en que podrían aprender los alumnos? ¿Cuál le parece opuesta a lo que para usted sería un aula ideal?

Los docentes que se sienten cómodos con el aumento de la incertidumbre, que toleran bien la disonancia, que consideran que el hecho de no saber puede ser productivo y que la certeza absoluta puede resultar contraproducente, es probable que se inclinen por la enseñanza con casos. Los que dependen del sentimiento de seguridad que inspira una base indiscutible, es probable que la encuentren aborrecible.

Las creencias de los docentes

Las creencias de los docentes, tanto si han sido elegidas conscientemente como si se profesan inconscientemente, son el factor determinante de la mayor parte de las decisiones que se toman —y por lo tanto de las acciones que se realizan— en el aula. ¿Qué deben creer los docentes respecto del acto de enseñar para considerar que sus creencias son congruentes con la utilización del método de casos? ¿Qué deben pensar sobre los alumnos? ¿Y sobre el aprendizaje?

Un docente hace aquello en lo que cree. Las estrategias de enseñanza que no son congruentes con las creencias es improbable que sean elegidas y, si son impuestas, es improbable que duren mucho tiempo. Para sentirse satisfechos, los maestros deben emplear una metodología congruente con sus creencias más profundas sobre la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos. Saber en qué se cree es un medio de dar forma a las decisiones que se toman en el aula.

La Prueba de Creencias (véase la figura 2.1) es un medio —informal, no estandarizado y no totalmente válido desde el punto de vista empírico— de identificar algunas creencias educativas que se relacionan con la enseñanza basada en el método de casos. Usted puede usar la escala para establecer en qué medida sus creencias son compatibles con las exigencias y expectativas de la enseñanza con casos. Complete el ejercicio y calcule su puntaje total. Si este se halla comprendido entre 31 y 62, es probable que el método de ca-

Figura 2.1. *Prueba de Creencias.*

Use la escala para determinar en qué medida sostiene usted cada una de las creencias. Luego calcule su puntaje total para comprobar si la fuerza de sus creencias es base suficiente como para que considere la posibilidad de emplear la enseñanza basada en el método de casos como modalidad educativa.

5 = muy de acuerdo 4 = bastante de acuerdo 3 = no sé
2 = bastante en desacuerdo 1 = muy en desacuerdo

A. CREENCIAS SOBRE LOS ALUMNOS

1. Los alumnos obtienen mayor provecho si participan activamente en tareas importantes de aprendizaje.
2. Cuando los alumnos se limitan a escuchar al maestro, su participación es limitada.
3. La responsabilidad de aprender el material recae en los alumnos.
4. Los alumnos son capaces de reflexionar a fondo sobre temas importantes del curriculum.
5. Los alumnos tienen, sobre los temas del curriculum, ideas que merecen ser cuidadosamente consideradas.
6. Cuando los alumnos «se debaten» cognitivamente con el contenido, el aprendizaje aumenta.
7. Cuando los maestros esperan que los alumnos se conduzcan de manera responsable en las situaciones de trabajo grupal no supervisado, a menudo se ponen a la altura de las circunstancias.
8. Para que los alumnos puedan pensar, no es necesario que aprendan con anterioridad un cúmulo de información. La información se adquiere más fácilmente cuando se reflexiona sobre las ideas.
9. La cooperación es más favorable que la competencia para el aprendizaje en el aula.

B. CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA

1. Aprender de memoria y recordar «verdades objetivas» no equivale a aprender significados.
2. La parte más importante de la tarea del maestro no es impartir a los alumnos un conjunto predeterminado de conocimientos que deban adquirirse en un plazo dado.
3. Ir a prisa para asegurarse de que al finalizar el semestre se habrá desarrollado la totalidad del contenido del curso no es la tarea más importante del maestro.
4. Los exámenes estandarizados no obligan al maestro a enseñar limitándose a la adquisición de información.
5. Los alumnos pueden aprender lo sustancial del contenido y aprobar los exámenes estandarizados cuando se da más importancia a la reflexión que al aprendizaje de datos.
6. La presentación sistemática del contenido no es un medio seguro para que los alumnos aprendan los conceptos curriculares importantes.

Figura 2.1. *(Continuación.)*

7. Un aula silenciosa no es necesariamente un aula en la que los alumnos aprenden cosas valiosas.
8. Tomar exámenes en los que se requiere que los alumnos recuerden y expresen en forma breve las respuestas correctas no es un medio válido para establecer si han aprendido cosas valiosas.

C. CREENCIAS SOBRE UNO MISMO COMO DOCENTE

1. Divulgar información no es el único medio al que puedo recurrir para enseñar. Sé que hay diversos modos de aprender eficazmente el contenido del curriculum.
2. No tengo que conocer todas las respuestas sobre el método de casos antes de comenzar a ensayarlo.
3. Sé que puedo aprender más sobre el método de casos mientras lo utilizo. Mi aula puede convertirse en mi laboratorio para estudiar cómo puedo llegar a ser más eficaz.
4. Por lo que conozco, considero estimulante la perspectiva de enseñar con casos, aunque lo novedoso del método me intimida un poco.
5. Me agrada estar a la vanguardia de los cambios en la educación.
6. Abandonar las antiguas formas de enseñar y adoptar las nuevas es algo que me entusiasma.
7. Veo en mi aula un laboratorio donde puedo aprender tanto sobre la enseñanza y el aprendizaje como mis alumnos sobre la asignatura.
8. Transferir a los alumnos una cuota tan grande del control me preocupa un poco, pero mi creencia de que ellos deberían tener más control sobre su aprendizaje me ayudará a superar la incertidumbre inicial.
9. Me veo a mí mismo como un «profesional reflexivo», un docente capaz de observar e interpretar lo que ocurre en el aula y reaccionar en forma cuidadosa y apropiada.

D. CREENCIAS SOBRE LAS METAS DE LA ENSEÑANZA

1. Una de las metas más importantes de la enseñanza es formar ciudadanos informados e inteligentes, capaces de asumir con responsabilidad los roles sociales.
2. Los alumnos que son capaces de pensar inteligentemente sobre los problemas, de entenderlos y discutir sobre ellos, han recibido en la escuela una preparación mejor que la de los que sólo conocen datos.
3. Los alumnos que han aprendido los hechos pero no el significado de las cuestiones importantes, no han recibido una enseñanza que pueda calificarse de apropiada.
4. No basta con que el curriculum dé a los alumnos noticias sobre los problemas; además deberían tener opiniones sobre ellos.
5. Un estilo de enseñanza que fomente la obediencia, la sumisión y la pasividad de los alumnos obstaculiza el logro de las metas de la enseñanza.

sos sea incompatible con sus creencias. Un puntaje comprendido entre 62 y 93 indica que tiene usted fuertes reservas respecto del método. Si ha obtenido entre 93 y 124 puntos, proceda con cautela y trate de reunir más información. Si su puntaje supera los 124 puntos, es probable que el método de casos sea compatible con su propio enfoque de la enseñanza.

Si no para otra cosa, el hecho de someter a un examen crítico su experiencia pasada y presente como educador le servirá para volverse más consciente de sus internalizaciones y sus preconceptos sobre la enseñanza y el aprendizaje. La utilización de la Prueba de Creencias debería ayudarlo, cuando menos, a investigar la posibilidad de que la enseñanza con casos sea una metodología satisfactoria. Y en el peor de los casos, usted debería saber, después de haberlo utilizado, si leer el resto de este libro vale la pena o es una pérdida de tiempo.

Las necesidades psicológicas de los docentes

Ningún docente utilizará durante largo tiempo un estilo o metodología de enseñanza que no lo satisfaga. Ninguno decidirá voluntariamente seguir usando métodos de enseñanza que no producen la clase de resultados que considera valiosos e importantes para el aprendizaje de los alumnos. Los docentes que se ven obligados a emplear metodologías insatisfactorias a causa de una disposición burocrática no se resignan a esa situación durante mucho tiempo. O encuentran el medio de modificar la forma de enseñar y mantener oculto de la autoridad administrativa lo que en realidad hacen, o se van a otra escuela u otro distrito escolar, o incluso abandonan la profesión. Verse obligados a actuar (a enseñar) de un modo insatisfactorio es para los docentes la causa más importante de estrés y desgaste. Todos nosotros necesitamos hallar satisfacción en nuestro trabajo.

Los maestros tienen, por supuesto, otras necesidades, que son más individuales y a menudo inconscientes. Más aun, las necesidades no son estables sino fluctuantes. Aumentan o disminuyen de acuerdo con los estados psicológicos, las ocasiones y los contextos. Por ejemplo, una persona que ha experimentado una pérdida traumática en su vida

probablemente necesitará mayor seguridad y más circunstancias tranquilizadoras que las demás. La necesidad de pertenencia de algunas personas aumenta durante las festividades, por ejemplo la Navidad. Otras tienen una intensa necesidad de ser apreciadas en su trabajo, y se sienten afectadas si no reciben continuas muestras de aprobación.

Las creencias pueden ser elegidas, pero las necesidades no. Más bien, son ellas las que nos eligen a nosotros. Puesto que tenemos un control limitado sobre las necesidades psicológicas, con frecuencia lo mejor que podemos hacer es saber cuáles son las que nos dominan, en qué medida lo hacen y cuál es la mejor manera de proceder cuando corremos el riesgo de sobrepasar los límites.

Aun sin internarnos en las turbias aguas del discurso psicoanalítico, podemos decir que nosotros, los docentes, somos enteramente humanos, y estamos, en consecuencia, gobernados por las necesidades humanas, que se manifiestan de diversos modos tanto en nuestras vidas como en nuestras aulas. En mayor o menor grado, casi todos necesitamos agradar y ser apreciados. Necesitamos sentirnos seguros y a cubierto de riesgos en lo que estamos haciendo. Necesitamos sentir que pertenecemos a un grupo. Necesitamos sentirnos respetados; sentir que somos competentes. Las necesidades humanas de seguridad, aprecio, amor, protección y pertenencia no son oscuros secretos que debamos guardar bajo llave, negar y revelar sólo con un sentimiento de vergüenza. Conocer las propias necesidades y actuar de acuerdo con ese conocimiento es más saludable y satisfactorio que fingir que, a diferencia del resto de la humanidad, no nos afectan esos estados psicológicos que motivan y dirigen nuestra vida.

Cuando nuestras necesidades están dentro de lo «normal» (y el hecho de que lo estén depende de estados psicológicos fluctuantes y de cambios que atañen a la ocasión y el contexto), por lo general nos sentimos seguros, confiados y capaces de enfrentar con ecuanimidad los desafíos de la vida. Cuando, debido a que algún acontecimiento ha amenazado nuestra seguridad, nuestras necesidades superan los límites de lo «normal», nos sentimos menos seguros y confiados, menos capaces de enfrentar desafíos. Los docentes que se sienten así es poco probable que ensayen métodos innovadores, ya que pueden percibirlos como demasiado

riesgosos. También los docentes que sienten una gran necesidad de sobresalir suelen dar la espalda a lo nuevo. Cuando se ensayan nuevos métodos, es inevitable que haya un período inicial durante el cual las cosas no salen del todo bien.

No obstante, y a pesar de la relación que, como acabamos de mencionar, existe entre las necesidades y las conductas, es imposible para un extraño predecir con exactitud si ciertas necesidades, intensas en algunos docentes, los acercarán al método de casos o los apartarán de él. Aunque resulta tentador hacer esa clase de predicciones, la experiencia nos enseña que los maestros son una caja de sorpresas. Algunos, por ejemplo, a quienes la idea de ensayar algo nuevo les provoca gran ansiedad, encuentran a veces el valor necesario para intentarlo y la firmeza necesaria para triunfar. Docentes que necesitan de la estabilidad para sentirse seguros se aventuran de pronto en lo nuevo con pasión y persistencia.

¿Qué decir, en conclusión, de la relación entre las necesidades personales y el riesgo que representa aplicar en el aula una metodología nueva como el método de casos? Sólo esto: valdría la pena que, antes de embarcarse en un plan de enseñanza que puede ser radicalmente distinto de todo lo que han hecho en el pasado, los docentes hicieran una evaluación personal, que consideraran si sus propias necesidades psicológicas van a facilitar o a obstaculizar un ensayo de campo eficaz. Esto puede hacerse dedicando unos minutos a reflexionar sobre algunas de las cuestiones que sus colegas han identificado como potencialmente amenazadoras para su sentimiento de seguridad en un aula en la que se aplica el método de casos. Por ejemplo:

La disminución en el rol autoritario del maestro.
La falta de cierre de una lección.
El hecho de impartir lecciones que aumentan la incertidumbre, que operan en la «zona gris» entre lo conocido y lo desconocido.
La falta de énfasis en las respuestas «correctas».
El hecho de ensayar algo nuevo en el aula.
Tener que crear la estructura mientras se enseña.
Ver el aula como un laboratorio para el aprendizaje de la enseñanza.

Los alumnos «salen perdiendo» mientras usted aprende.
El hecho de no hacer las cosas bien las primeras veces.
El fracaso.
La falta de experiencia, que hace que los alumnos se burlen de usted.
No ver en su totalidad el curriculum.
Cómo asignar las calificaciones,
La capacidad de los alumnos para trabajar en forma responsable cuando están solos.
Lo que pensarán los demás (administradores, colegas, padres, etcétera).

Estas, por supuesto, son sólo algunas de las cuestiones relacionadas con las necesidades que pueden amenazar el sentimiento de seguridad del docente en un aula en la que se aplica el método de casos. Pero son las que se mencionan con más frecuencia, y pueden requerir una decisión personal. En el caso de que algunas, o muchas, de estas cuestiones lo inquieten, ello no significa necesariamente que deba abandonar el barco. Lo que usted necesita preguntarse es en qué medida será capaz de manejar las necesidades que dan origen a su inquietud. Es imperativo que reflexione sobre el punto antes de tomar una decisión respecto de la enseñanza basada en el método de casos.

Las necesidades de poder y control

Hay buenas razones para no incluir las necesidades de poder y control en la misma categoría que las mencionadas antes, ya que, según se ha comprobado, tienen una relación singular con la elección por los docentes de un determinado estilo de enseñanza. Lo que más temen los docentes principiantes es no poder controlar a sus alumnos. Este es el tema que repiten sus pesadillas; sueñan con alumnos que corren enloquecidos mientras el maestro, de pie, los contempla impotente, incapaz de ponerlos «bajo control». La necesidad de control proviene del profundo temor de ser incompetente. Para ser percibido como competente, uno necesita sentir «que está a cargo, que tiene el mando». La pérdida del control se considera indicativa de que el docente es incapaz de desempeñarse adecuadamente como *docente*.

El viejo dicho «No sonrías hasta las vacaciones de invierno», que se repite ante los maestros novatos como un consejo, describe un modo de asumir el control. El dicho significa que en los primeros meses de su práctica, los principiantes deben mostrarse severos y dejar en claro ante los alumnos quién es el jefe. Luego, cuando los alumnos ya están «bajo control», pueden relajarse y ser amables.

Hay docentes que, incluso después de muchos años de ejercer su profesión, necesitan mantener un control riguroso sobre todo lo que hacen los alumnos. Toman personalmente todas las decisiones importantes; más aun, no conciben que pueda procederse de otro modo. Piensan que ese control es el derecho y la prerrogativa de los docentes. Si se les proponen metodologías diferentes en las cuales el control pasa, aunque sea en escasa medida, a manos de los alumnos, las rechazan y se inquietan. Para ellos, la pérdida del control significa que los alumnos aprenderán menos y que su función como maestros quedará recortada. Las necesidades de poder y control sobre los alumnos —sobre lo que hacen, el modo como lo hacen, el tiempo que emplean, etc.— no son negociables. A los maestros que están dominados por tales necesidades es poco probable que se los pueda convencer de que el abandono de esos controles redundará en beneficio de ellos o de sus alumnos. Perciben el abandono de parte del control que ejercen en el aula como una amenaza mortal.

Glasser (1986) sostiene que la necesidad de control (poder) es una necesidad humana básica incorporada a nuestra estructura genética. ¿Quién, entre nosotros, está dominado por esa necesidad? ¿Quién es capaz de manejarla? ¿Quién puede, sin inmutarse, traspasar el control a los alumnos a fin de que estos desarrollen un poder propio? La necesidad de poder y control es quizá, en mayor medida que ninguna otra necesidad emocional, el indicador más importante de la posibilidad de que un docente adopte o no adopte en su enseñanza el método de casos.

Los docentes que tienen una intensa necesidad de control descubren que el aula parece ser el lugar adecuado para satisfacerla de un modo culturalmente aceptado y aceptable. Es poco probable que perciban las consecuencias negativas de mantener ese poder y control en el aula; quizá no sean capaces de reconocer que el ejercicio de ese poder sobre

los alumnos debe, por su propia naturaleza, disminuir el poder de estos (Kohn, 1993). Los alumnos se ven así obligados a sublimar su propia necesidad de poder, lo cual les provoca un estrés considerable. Cuando tienen que renunciar a su poder, en un primer momento se sienten frustrados y coléricos; luego, si la experiencia dura un tiempo considerable, se vuelven sumisos y obedientes (Wassermann, 1990).

Los maestros que pueden abandonar sin inquietarse el control del aula, y conceder más poder a los alumnos, obtienen satisfacción de otras fuentes. En efecto, es satisfactorio observar que los alumnos ejercen el control sobre su propio aprendizaje. También produce satisfacción su capacidad de progresar hacia un desempeño cada vez más autónomo, de actuar en forma reflexiva y responsable. Ese progreso sólo puede ocurrir cuando los alumnos han hecho la experiencia de utilizar su propio poder para alcanzar esos objetivos. Ningún monto de «poder sobre» los alumnos dará como resultado un aumento del «poder para» de estos. El simple hecho de graduarse no los convierte de sumisos en autónomos.

Aunque todos tenemos necesidad de poder, como docentes debemos determinar en qué medida la necesidad de contar con «poder sobre» se va a manifestar en nuestra aula; en qué medida somos capaces de ceder poder a los alumnos; en qué medida, si lo cedemos, percibiremos ese abandono de poder como una amenaza, y la actividad del aula como intolerable. Necesitamos saber si el aumento del «poder para» de los alumnos nos producirá satisfacción; si sentiremos orgullo al observar su creciente autonomía; si tomaremos su desafío a la autoridad como señal de una enseñanza exitosa. Los maestros necesitan saber todo esto antes de adoptar el método de casos. Los que son incapaces de abandonar el control del aula, los que consideran que la enseñanza requiere el ejercicio del «poder sobre» los alumnos, se sentirán muy desdichados como maestros de casos. Enseñar con casos implica asociarse con los alumnos: los maestros y los alumnos son socios en el proceso de aprendizaje. La sociedad no se concreta si una de las partes ejerce el «poder sobre»; sólo es posible si los socios comparten el poder para aumentar su información.

La enseñanza basada en el método de casos robustece en los alumnos y maestros el sentimiento de «poder para». En

las aulas en que se la practica, aumenta la fortaleza del yo, la autoconfianza y la autonomía personal de los alumnos. Estos aprenden a participar cada vez más en las decisiones sobre lo que harán y el modo como lo harán, y en consecuencia aprenden a asumir responsabilidades. El poder de decidir es quizá la variable más importante en lo que concierne a un desarrollo humano eficaz y satisfactorio. Cuando somos capaces de permitir que los alumnos asuman ese «poder para», quizá les estamos haciendo el más valioso regalo que un maestro puede ofrecer. Cuando les quitamos ese poder, quizá les estamos negando la condición más importante para una vida y un aprendizaje eficaces.

Si usted considera la posibilidad de adoptar el método de casos en su enseñanza, tendrá que examinar todas estas variables y algunas más antes de tomar una decisión. Pero las decisiones nunca son totalmente gratuitas. Siempre implican concesiones y compensaciones. Por lo tanto, antes de decidir debería tener en claro cuáles serán sus ganancias probables y sus pérdidas probables tanto si decide a favor como si decide en contra del método de casos.

3. Los casos como instrumentos educativos

Los alumnos de Julie Briggs, profesora de estudios sociales, estarán muy pronto en condiciones de iniciar el estudio de la Segunda Guerra Mundial. Julie busca un caso que les aporte las primeras nociones sobre ese período de la historia del mundo y que sirva como punto de partida para examinar problemas relacionados con esa contienda. Quiere que sus alumnos examinen cuestiones como la agresión alemana, el liderazgo político, el papel de los diversos participantes, los efectos de la guerra sobre la población de distintos países, la pérdida de vidas humanas, la destrucción de ciudades y pueblos, y las consecuencias que tuvo todo ello. Está al tanto de que, para sus alumnos de tercer año, el período 1938-1946 equivale a «historia antigua»; por consiguiente busca un material que haga que los sucesos de ese período parezcan contemporáneos e interesantes.

En el libro *Cases for Teaching in the Secondary School* (Bickerton *et al.*, 1991), encuentra dos casos que tratan de la Segunda Guerra Mundial. Uno, «El caso de las purgas de artistas realizadas por los nazis» (Dart, 1991), se refiere al control que se ejercía sobre el arte y los artistas en la Alemania nazi. El otro, «¡Bienvenidos a bordo!» (véase el Apéndice A; Wassermann, 1991*b*), se relaciona con el prejuicio racial. Se centra en los esfuerzos infructuosos de un grupo de novecientos judíos alemanes que abandonaron su país en 1939, a bordo del buque St. Louis, con la esperanza de hallar asilo en algún puerto norteamericano. Julie Briggs elige este último. La idea de la limpieza étnica, básicamente relacionada con la Segunda Guerra Mundial, es una de las «ideas importantes» que quiere que sus alumnos examinen al estudiar esa época. Piensa que este caso puede servir para iniciar la investigación sobre los principales aspectos de ese trágico período de la historia, y también para mostrar su relación con acontecimientos actuales. «¡Bienvenidos a

bordo!» satisface sus criterios para la elección de un caso adecuado.

Criterios para elegir un caso

Concordancia con los temas del curriculum

Cuando se elige un caso para una clase hay que tener en cuenta, en primer lugar, la concordancia entre las «ideas importantes» del caso y los principales temas del curriculum. Concordancia no equivale a correspondencia perfecta. Hay cierta flexibilidad. Un solo caso no puede, ni en las circunstancias más favorables, abarcar todos los temas que se estudiarán en el curso. Pero ello tampoco es necesario. El caso debe referirse por lo menos a un tema, lo cual deja la puerta abierta a estudios complementarios por lecturas (de textos, artículos, relatos), películas, conferencias y otros recursos que aporten información, y también a través de otros casos. Un caso es un punto de partida en el estudio de un tema. Todo buen caso genera la necesidad de saber más.

La elección de «¡Bienvenidos a bordo!» por Julie se basa en la «concordancia» que percibe entre las ideas importantes y las Notas para el maestro (véase el Apéndice A). El caso le permitirá abordar estudios más extensos y profundos sobre ese período histórico.

¿Cómo juzga un maestro si hay una adecuada concordancia entre el caso y los temas curriculares? Tal vez del mismo modo como decide sobre otros materiales del curriculum que se abren paso como «extras» en todas las aulas. Los maestros eligen películas, por ejemplo, que consideran pertinentes para un área de investigación, o libros y relatos que arrojen luz sobre algunos aspectos de un tema determinado. La concordancia con estos materiales complementarios no es perfecta. Los materiales son adecuados porque permiten el examen de algunas cuestiones que el maestro considera importantes para el estudio que se lleva adelante sobre el período. Al tomar estas decisiones, los maestros hacen uso de su buen juicio, que implica un saber informado sobre el contenido, las ideas importantes y la pertinencia.

Calidad del relato

Algunos docentes dirán quizá que *Son of the Middle Border*, de Hamlin Garland, era una obra bien escrita y que merecía el lugar que, hace unos cincuenta años, tenía asignado en los programas de literatura de la escuela secundaria. Los estudiantes no lo veían así. No sería exagerado afirmar que esa obra tuvo más éxito en la tarea de apartar a los alumnos de primer año de la literatura norteamericana que el que hubiera tenido una conspiración subversiva orientada a tal fin. Pero, por supuesto, esto es historia antigua en lo que se refiere al contenido curricular de la escuela secundaria. En el tiempo transcurrido desde entonces, los docentes han aprendido alguna que otra cosa sobre el modo de elegir libros que despierten el interés de los alumnos por la buena literatura, en lugar de alejarlos de ella.

Un criterio importante para juzgar cualquier obra escrita es la calidad del relato. Hay mucha basura que pasa por ser literatura, y muchos escritos que son basura. Cuando se elige un caso, considerar la calidad del relato no es un detalle menor. Un relato bien escrito tiene más posibilidades de despertar y retener el interés de los alumnos. Un relato mediocre es cómplice del mal gusto e implica la aceptabilidad de estándares más bajos. Los personajes irreales no inspiran sentimientos ni permiten que los lectores se identifiquen con ellos. Una trama intrascendente o inauténtica no da materia para la reflexión. Una trama demasiado compleja resulta difícil de entender.

¿Cómo saben los docentes si un caso cumple con los requisitos de calidad? ¿Cómo sabe nadie si una obra está bien escrita? Lo que a uno cura, a otro mata. Todos tomamos nuestras propias decisiones en estos asuntos; no obstante, hay algunas reglas de aplicación general. ¿El relato atrapa al lector? ¿Permiten las frases descriptivas que el lector se forme una imagen mental de las personas, los lugares, los acontecimientos? ¿Pueden los lectores identificarse con los personajes y sentir algo por ellos? ¿El argumento es realista? Estas características de la buena literatura no son, creo, desconocidas para los docentes.

La consideración de los aspectos negativos es también un medio de arribar a un juicio. ¿Es trivial la obra? ¿Es la prosa demasiado «densa»? ¿Se nos nubla la vista durante la

lectura? ¿El argumento se empantana en un exceso de información? ¿Se hace difícil entender el orden cronológico de los acontecimientos? ¿Es disparatado el relato? ¿Son «acartonados» los personajes? Creo que los maestros pueden, aplicando las reglas del buen relato, distinguir entre un caso mal escrito y otro bien escrito.

Por supuesto que los alumnos, si se les pide, darán su opinión con franqueza. Dado que un buen caso abre la puerta a nuevos estudios, el hecho de que el relato movilice a los alumnos es un factor importante cuando se trata de juzgar su calidad. Aunque haya recibido un premio literario y merezca la aprobación del maestro, si el relato no estimula el interés, y por lo tanto la necesidad de saber, de los alumnos, no habrá cumplido su función primordial.

Lecturabilidad

Sobre todo cuando se trabaja con alumnos que cursan estudios secundarios o con personas que no tienen un buen dominio del idioma escrito y hablado, la lecturabilidad es otro de los factores a tener en cuenta en la elección de los casos. Además de considerar la calidad, los docentes deben tomar decisiones basadas en su percepción de la capacidad de sus alumnos para comprender el lenguaje, descifrar el vocabulario y encontrarle un sentido a lo que leen.

Los alumnos que no son capaces de leer las palabras quedarán totalmente a oscuras. Los que pueden descifrarlas pero que, a causa de su experiencia con el lenguaje, no llegan a comprender cabalmente las oraciones y las ideas, no obtendrán beneficios del caso, por muy bien escrito que esté. Los casos, por consiguiente, deben elegirse teniendo también en mente su lecturabilidad. Los docentes pueden juzgar mejor que nadie si un caso se adecua a los niveles de lectura y comprensión de sus alumnos, y deben hallar algo intermedio entre los casos demasiado difíciles y aquellos que impulsan a los alumnos a alcanzar niveles más avanzados de crecimiento y aprendizaje.

Sentimientos intensos

La mayor parte de los buenos casos asestan un golpe en el plexo solar, causan en el lector un impacto emocional. No se trata de un elemento accesorio del relato. En realidad, los relatos se construyen de modo que produzcan ese impacto. En «El caso de la injusticia en nuestro tiempo» (Chambers y Fukui, 1991), una familia canadiense de origen japonés, padres e hijos deshechos en lágrimas, es transportada lejos de su hogar como si fueran delincuentes, mientras sus vecinos les gritan «¡Japoneses, váyanse de aquí!». En el caso de «Barry» (Wassermann, 1993*a*), un niño que no sabía contar, una maestra, desesperada, cambia las respuestas en sus deberes de matemáticas para poder ponerle una nota más alta, con la esperanza de que así el niño mejorará su deteriorada imagen de sí mismo. En el caso «Me sentí como si mi mundo se hubiera derrumbado» (Hansen, Renjilian-Burgy y Christensen, 1987), el maestro se enfurece cuando un alumno expresa abiertamente su racismo en relación con un compañero latinoamericano. Estos y otros casos conmueven y agitan las pasiones. Son pocos los alumnos que permanecen indiferentes ante estos dilemas humanos. La capacidad de un caso para asestar ese golpe está íntimamente relacionada con su capacidad para despertar el interés de los alumnos por el contenido.

A veces esta exaltación de los sentimientos es malinterpretada como parcialidad. Pero una opinión tajante sostenida con pasión por un personaje en un caso no equivale a una argumentación a favor o en contra de algo. El propósito de la emotividad del relato es despertar ciertos sentimientos en los alumnos —enojo, furia, afecto, preocupación, alarma— y así vivificar hechos y conceptos «fríos» que habitualmente no provocan emoción. En lugar de estudiar la Segunda Guerra Mundial como una lista de nombres, fechas, lugares y estadísticas, los alumnos la consideran desde una perspectiva más humana: se enteran de lo que le ocurrió a la gente en esa época. Así, los alumnos que leen casos aprenden a interesarse. La historia, la economía, la biología, la geografía y las matemáticas se vuelven reales, se convierten en cursos relacionados con la experiencia humana y no disociados de ella. Los alumnos se interesan por la gente que figura en el caso, por los problemas y por la asignatura.

Por supuesto, el elevado nivel emocional del caso no debe usarse como propaganda para inducir a los alumnos a adoptar un punto de vista determinado. Aunque los casos parezcan tener una orientación particular, las preguntas de orden superior y la neutralidad del docente durante el interrogatorio constituyen una garantía de que todos los puntos de vista serán considerados con respeto, de un modo crítico y reflexivo. Los alumnos tienen «igual oportunidad» de examinar los problemas desde muchos puntos de vista y ninguna coacción, ni sutil ni manifiesta, se ejerce sobre ellos para que adopten el punto de vista de las autoridades. Los casos, por buenos que sean, pueden, como otros buenos instrumentos de enseñanza, ser mal utilizados. Pero si se emplean con eficacia, su emotividad tiene un gran potencial para despertar el interés de los alumnos y para conectar a los educandos con el contenido.

Acentuación del dilema

Una característica de los buenos casos es la sensación irritante de «asunto inacabado» que producen. Un buen caso no presenta al final una solución satisfactoria, como ocurre con las telenovelas, sino algunos interrogantes molestos. La narrativa del caso progresa hacia un clímax que acentúa el dilema. ¿Y ahora qué pasa? ¿Qué debería hacerse? ¿Cómo se resolverá el problema? Esta es una más entre las cualidades de un caso que fomentan la participación activa de los alumnos en el estudio de las cuestiones que plantea. En presencia de esta disonancia cognitiva, la mente no descansa. Debe hallar un modo de resolver el dilema. Este proceso cognitivo requiere la reflexión de los alumnos.

Un caso que concluya con una solución puede ser visto como el editorial de un diario que recomienda un determinado modo de ser o de hacer las cosas. Un caso semejante militaría en contra de la discusión abierta o de la diversidad de puntos de vista. Los estudiantes sabrían que se espera de ellos que estén de acuerdo. Los casos que terminan con un dilema fomentan el debate abierto. Sólo podremos saber «qué hacer» o «cuál es la manera correcta» después de haber discutido, reflexionado, examinado los problemas en toda

su complejidad, reunido más datos. Bien podría ser el dilema lo que alerta a los alumnos sobre la complejidad de los problemas y los aparta de la respuesta única y simplista que domina gran parte de las discusiones en el aula. Si los casos generan la necesidad de saber, es el dilema con que concluye el caso lo que, como un imán, atrae a los alumnos hacia el interesado examen de los problemas.

Los maestros que se proponen seleccionar un caso deben evaluar la concordancia (es decir, la relación del caso con los temas del curso), la calidad del relato, la lecturabilidad y la aptitud del caso para generar opiniones respecto de los problemas que plantea y provocar la discusión sobre el dilema. En la sección siguiente intentamos definir los cursos que se prestan más a la enseñanza basada en el método de casos.

Los casos y las áreas de contenido

Las ciencias sociales y las humanidades parecen ser las áreas de contenido más adecuadas para la enseñanza con casos. Es relativamente fácil hallar o escribir casos basados en cuestiones históricas, geográficas, económicas, gubernamentales, legales, educacionales, empresariales o vinculadas con las relaciones humanas. Después de todo, las ciencias sociales son disciplinas relacionadas con la gente. Tiene sentido que en estas áreas temáticas los casos sean aceptados con facilidad y que resulten instrumentos útiles y valiosos para promover el aprendizaje de los alumnos.

Pero ¿y qué hay de las otras áreas de contenido? ¿Se puede usar casos en matemáticas, biología, física y química? ¿Son apropiados los casos para los cursos de «ciencias duras», cargadas de contenido y orientadas a la información?

Goodenough (1991), profesor de anatomía y biología celular en la Escuela de Medicina de Harvard, explica cómo desarrolló, junto con un grupo de colegas, el Programa del Nuevo Camino, en el que el «camino real pedagógico» de las clases magistrales, hasta entonces utilizado en la formación de los médicos, fue reemplazado por la enseñanza basada en el método de casos. Se escribieron casos que incluían material ya enseñado en cursos de biología celular, histología, anatomía y radiología. Esos casos fueron presentados en un

plan de estudios reorganizado, compuesto por cursos que ponían énfasis en temas como el cuerpo humano, el metabolismo, la materia y la energía, la identidad y la defensa, el ciclo vital, y el procesamiento de la información y la conducta. Escribe Goodenough:

«La eficacia de las discusiones en grupo en la enseñanza de la medicina sugiere que el método es aplicable a otras disciplinas. Esa eficacia no tiene nada que ver con la exaltación propia ni con la adulación de los estudiantes y colegas. Es más bien la eficacia de la interconexión significativa de alumnos y maestros mientras unos y otros aprenden y, en un sentido muy real, se trascienden a sí mismos, añadiendo una nueva capa vital al arrecife de coral en perpetuo crecimiento de la comprensión humana» (pág. 98).

Greenwald (1991), en su ensayo «Teaching Technical Material», menciona varios de los problemas que presenta la enseñanza de material muy técnico. Sostiene que este tipo de material suele provocar ansiedad en los alumnos, muchos de los cuales sólo han tenido una experiencia limitada con contenidos de orientación técnica. Dice además que los cursos técnicos suelen requerir modos de razonamiento que no son naturales o intuitivos. Por consiguiente, es fácil que los maestros traten de aliviar esa ansiedad dictando clases, es decir, presentando información

«clara y cuidadosamente en un aula estrictamente controlada. . . Este enfoque parecería indicar que las clases magistrales constituyen el modo más apropiado de presentar material técnico. Pero mi experiencia me sugiere que el enfoque que se inclina por la discusión es más eficaz, en especial cuando en última instancia los estudiantes deben aplicar sus conocimientos técnicos a problemas prácticos» (pág. 195).

En su investigación sobre la enseñanza de las matemáticas, Barnett (1991) empleó relatos de casos como catalizador de la discusión sobre la enseñanza de conceptos difíciles de entender, tales como fracciones, decimales, razones y porcentajes. Comprobó que la pedagogía fomenta las habilidades de pensar y razonar aplicables a la enseñanza de las matemáticas, y llegó a la conclusión de que el método

de casos ofrece a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre la práctica, y asimismo «genera nuevos conocimientos a través del examen y la deliberación en grupo» (pág. 16).

Una precondición para el empleo del método de casos en cualquier curso es la capacidad del docente para concebir una vinculación entre el contenido del curso y diversos problemas, en cuya circunstancia los alumnos deberán aplicar principios de comprensión a la resolución de problemas en lugar de limitarse a hacer acopio de una vasta información teórica. Si hay cuestiones o conceptos que deben ser estudiados y aplicados a situaciones problemáticas, los casos son un buen instrumento para ese estudio. Greenwald (1991) dice al respecto:

«Una buena enseñanza de la discusión obliga a los alumnos a ir más allá del aprendizaje de los principios abstractos, y a aplicarlos al confuso mundo de la realidad cotidiana. . . Estos ejercicios [los] ayudan. . . a apreciar tanto el valor como las limitaciones de las habilidades técnicas que adquieren. [Los alumnos] aprenden a no dejarse desalentar por la complejidad, la falta de información y la urgencia propias de las situaciones reales de toma de decisiones, y también a distinguir entre el núcleo esencial del enfoque teórico y los detalles periféricos, cuya importancia es erosionada por las incertidumbres y ambigüedades de la vida real» (pág. 196).

Cuando los docentes tienen en claro los problemas o conceptos de un curso y la forma en que se los puede relacionar con los problemas de la vida real, pueden seleccionar los casos teniendo en cuenta su «concordancia».

La experiencia con que se cuenta actualmente indica que los casos son tan adecuados para los cursos orientados a la información como para los de ciencias sociales y humanidades. Como lo expresó Christensen (1991*a*), «Yo no prescindiría de esto en una clase de cálculo».

Dónde conseguir casos

¿Dónde pueden los docentes obtener buenos casos? ¿De qué recursos se dispone en las distintas áreas de contenido?

Como resultado del creciente interés que despierta la enseñanza con casos, los recursos disponibles son muchos, y muchos más están siendo creados actualmente. Lo que sigue es una lista no exhaustiva de posibilidades, que los docentes pueden utilizar para dar comienzo a su búsqueda.

En lo que concierne a los cursos universitarios, el lugar más adecuado para informarse es el Centro de Distribución de la Escuela de Negocios de Harvard. Su catálogo contiene una vasta colección de casos para la enseñanza de todos los aspectos de los negocios (incluso casos de contenido técnico como los que menciona Greenwald, 1991), y también «casos didácticos», es decir, casos que instruyen en el arte de enseñar con casos. El catálogo del Centro de Distribución también incluye una lista de obras para quienes desean aumentar su comprensión de la enseñanza con casos.

En Harvard funciona también el Centro Roderick MacDougall para el Desarrollo y la Enseñanza de Casos, cuyo objetivo es desarrollar casos y fomentar su uso, como también formar líderes educacionales. El Centro ofrece casos que pueden utilizarse en política local y de la comunidad, plan de estudios e instrucción, medios y administración de las finanzas, administración de recursos humanos, desarrollo organizacional, relaciones laborales, política pública y estrategia institucional. El catálogo del Centro puede obtenerse escribiendo a la Dra. Katherine Merseth, Directora, 451 Gutman Library, 6 Appian Way, Cambridge, MA 02138.

Los doctores Rita Silverman y Bill Welty, de la Universidad Pace, siguen ampliando su colección de casos para la formación de maestros. Las listas de casos disponibles pueden solicitarse a los nombrados, escribiéndoles a la Universidad Pace, ciudad de Nueva York.

En Canadá hay dos centros de distribución que ofrecen materiales de enseñanza basados en casos. El Centro Internacional de Distribución de Casos ofrece casos relacionados con el turismo y la hospitalidad, los negocios y la formación de maestros (para estudiantes secundarios), las universidades comunitarias, y la educación de adultos y los programas de capacitación. Una bibliografía de casos puede obtenerse escribiendo a International Case Clearinghouse, 37 Ebury Crescent, London, Ontario, Canadá, N6C 3El. El Centro de Distribución vinculado con la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser es una mina de in-

formación sobre casos escritos para estudiantes secundarios y para profesores que tienen a su cargo la formación de maestros. El catálogo puede solicitarse a Case Clearinghouse, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canadá, V5A 1S6.

Dos fuentes importantes de casos didácticos e información sobre la enseñanza con casos son un libro inspirador, *Teaching and the Case Method* (Christensen y Hansen, 1987), y *Education for Judgment* (Christensen, Garvin y Sweet, 1991). Su lectura es imprescindible para quienquiera que se interese seriamente por la enseñanza con casos.

En el campo de la educación pueden conseguirse varios textos que contienen casos para el estudio de cuestiones vinculadas con la formación de maestros. *Case Studies on Teaching* (Kowalski, Weaver y Henson, 1990) presenta treinta casos que tratan de cuestiones como las huelgas de maestros, las trampas que hacen los alumnos en los exámenes, la conducta de los alumnos, la clasificación de las habilidades y los deberes escolares. *Case Studies for Teacher Problem Solving* (Silverman, Welty y Lyon, 1992) incluye veinticiocho casos relacionados con el manejo del aula, el aprendizaje, la enseñanza eficaz, la diversidad, la evaluación y algunos problemas de la enseñanza contemporánea. *Case Studies for Teacher Decision Making* (Greenwood y Parkay, 1989) ofrece treinta casos clasificados en varios rubros: cuestiones relacionadas con el plan de estudios, instrucción, motivación en los grupos y disciplina, adaptación del alumno, condiciones de trabajo y «casos adicionales». *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies* (Wassermann, 1993*a*) contiene veintiséis casos agrupados en cuestiones centradas en el maestro como persona, maestros y alumnos, y el maestro y las categorías curriculares. *Case Methods in Teacher Education* (Shulman, 1992) brinda valiosos consejos sobre el uso de casos para salvar la brecha entre la teoría educativa y la práctica del aula.

Una obra menos reciente, *Case Studies in Human Relationships in Secondary School* (Lloyd-Jones, 1956), presenta veintiséis casos para el estudio de cuestiones relacionadas con el asesoramiento y la orientación de alumnos secundarios.

Gender Tales (Kleinfeld, en prensa) contiene gran cantidad de casos para el estudio, a nivel universitario, de cues-

tiones vinculadas al género. Kleinfeld (1989) también ha publicado una obra que incluye casos didácticos relacionados con la educación transcultural; dicha obra puede obtenerse en el Centro de Estudios Transculturales de la Universidad de Alaska, en Fairbanks.

Los profesores a cargo de la formación de docentes que necesiten casos relacionados con la enseñanza del inglés obtendrán provecho de los breves relatos incluidos en *A Casebook for English Teachers: Dilemmas and Decisions* (Small y Strzepek, 1988). La obra presenta treinta y tres guiones breves sobre aspectos importantes de la enseñanza de la lengua y la literatura inglesas.

En su artículo «Case Studies: An Alternative Learning-Teaching Method in Nursing», Johnson y Purvis (1987) mencionan casos que se utilizan en la formación de enfermeras.

«Históricamente, el método de casos (. . .) se originó en el campo del derecho» (Merseth, 1991, pág. 243), y si bien los casos legales son muchos y hay una vasta bibliografía al respecto, algunos puntos de partida apropiados para conseguir esta clase de casos son los siguientes: «Cases in Teaching and Law», de Carter y Unklesby (1989), «Learning Criminal Law Through the Whole Case Method», de Zarr (1989), y *Teaching About the Law*, de Gerlach y Lamprecht (1980). Una obra entretenida e instructiva sobre la enseñaza con casos, *One-L*, de Turow (1977), es también recomendable.

Bickerton (1993), profesora de biología en una escuela secundaria, concibió y escribió, en su investigación de posgrado, cinco casos que giran en torno de conceptos de biología avanzada. En su tesis demostró que, recurriendo a determinados procedimientos de redacción, podía lograrse que los casos fueran útiles en un curso de biología orientado a la información. Los casos que elaboró son los siguientes:

«Una dosis de realidad», en el que se examinan aspectos de la interrelación entre el aparato respiratorio y el circulatorio.

«Fantasma», en el que se examinan la transmisión de las sensaciones desde las terminaciones nerviosas hasta el sistema nervioso central y la forma en que esas sensaciones son descifradas en el cerebro.

«Agua, agua por doquier», en el que se examina la ósmosis como proceso que determina el desplazamiento del agua entre las células del cuerpo y los medios en que estas viven.

«Vencer o morir», en el que se examina cómo los actos «sobrehumanos» resultan de la acción coordinada de los sistemas corporales.

«Una reacción indeseable», en el que se examina cómo las reacciones alérgicas son causadas por el contacto con un alergeno que no afecta de igual modo a todos los individuos.

Lo que distingue a la tesis de Bickerton es su análisis de la forma en que se desarrollan los casos en un curso que proporciona abundante información.

O'Shea y Wassermann (1992) pusieron a prueba dos casos de matemáticas para alumnos secundarios. «El caso del Yahagi Maru» (véase el Apéndice B) requiere que los alumnos examinen el empleo de las coordenadas para marcar posiciones. «La insoportable fealdad del Subaru» (véase el Apéndice C; Wassermann, 1992*c*) examina aspectos de la teoría de la probabilidad en su uso posible para calcular cuándo sufrirá una avería un auto usado.

Las obras que se mencionan a continuación incluyen casos relacionados con otras áreas del curriculum.

ENSEÑANZA DE LA CIENCIA. Stake, R. y Easley, J. (1978) *Case Studies in Science Education*, Urbana: University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.

FÍSICA. Lowe, I. (1975) «Using Case Studies in the Teaching of Physical Principles», *Physics Education*, *10*(7), 491-492.

CIENCIA. Wheatley, J. (1986) «The Use of Case Studies in the Science Classroom», *Journal of College Science Teaching*, *15*, 428-431.

BIBLIOTECOLOGÍA. Lowell, M. H. (1968) *The Case Method in Teaching Library Management*, Metuchen, NJ: The Scarecrow Press.

PSICOLOGÍA. Bromley, D. B. (1986) *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*, Nueva York: John Wiley.

EDUCACIÓN LIBERAL. Goodman, D. M. (1982) «Making Liberal Education Work in a Technological Culture», *Liberal Education, 68*(1), 63-68.

HUMANIDADES. Christensen, C. R. y Hansen, A. (1987) *Teaching and the Case Method*, Boston: Harvard Business School Press.

PERIODISMO. Graham, B. P. y Schwartz, S. H. (1983) «Try the Case Approach in the Features Course», *Journalism Education, 38*(1), 45-48.

REDACCIÓN Y CREACIÓN LITERARIA. McCleary, W. J. (1985) «A Case Approach for Teaching Academic Writing», *College Composition and Communication, 36*, 203-212.

AGRICULTURA. Nolan, A. W. (1927) *The Case Method in the Study of Teaching with Special Reference to Vocational Agriculture: A Case Book for Teachers of Agriculture*, Bloomington, IN: Public School Publishing Co.

EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA. Pietrowski, M. V. (1982) «Business as Usual: Using de Case Method to Teach ESL to Executives», *Tesol Quarterly, 16*, 229-238.

Algunos grupos de docentes de Columbia Británica han elaborado casos relacionados con diversas áreas del curriculum, destinados a los alumnos de escuelas secundarias. *Cases for Teaching in the Secondary School* (Bickerton *et al.*, 1991) presenta 20 casos relacionados con asignaturas tales como estudios sociales, periodismo, civilización occidental, bioética y arte. (Puede obtenerse escribiendo a Paul Odermatt, Centennial School, Coquitlam, BC, Canadá V3J 6A8.) *Case Studies: The Cowichan Collection* (1993) contiene diecisiete casos que tratan diversos aspectos del gobierno, el derecho, los negocios, la historia, la salud y la capacitación de personal. (La Cowichan Collection puede solicitarse a Diane Austin, School District 65, 2557 Beverly St., Duncan, BC, Canadá V9L 2X3.) En la actualidad, varios profesores de escuelas secundarias de Columbia Británica están elaborando casos que en conjunto abarcan casi todas las áreas del curriculum de ese nivel. Este material en continuo aumento puede obtenerse a través del Centro de Distribución de Casos de la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser.

La enumeración precedente está lejos de ser completa, sobre todo si se considera que la enseñanza con casos goza

de un renovado auge y se sigue produciendo material incluso mientras escribo este libro. Dado que la tarea realizada para estimular la elaboración de casos a través de los recursos de la Facultad de Educación de la Universidad Simon Fraser está generando una profusa bibliografía sobre casos para diversos campos de estudio, los lectores que busquen casos adicionales a los ya mencionados pueden comunicarse conmigo para obtener una información más completa y actualizada.

Alternativas a los casos: juicios fingidos, simulaciones y otros desafíos cognitivos

En un libro que alaba las virtudes del método de casos, ¿cabe aprobar el empleo de instrumentos de enseñanza que no sean casos propiamente dichos? ¿Son los relatos de casos el único instrumento digno de ser utilizado? Como ocurre con la mayoría de las preguntas concernientes a la enseñanza, para las que anteceden sólo hay una respuesta apropiada: depende. Los puntos de vista sobre la cuestión son muy variados y van desde los más doctrinarios hasta los más liberales. En un extremo están los que arguyen que no existe ninguna buena alternativa a los casos; que, en realidad, si el relato de un caso no se ajusta a una forma determinada, tal vez ni siquiera debería ser considerado un «caso». Una actitud más flexible es la de Christensen (1991*a*), para quien cualquier «acertijo» puede ser empleado con provecho en lugar de un caso. La pregunta más importante no es si hay buenas alternativas, sino cuáles son las alternativas capaces de producir resultados igualmente buenos en cuanto a formar el hábito de pensar en los problemas que interesan en un curso escolar.

Hay alternativas para los buenos casos que pueden ser (y han sido) usadas como instrumentos de enseñanza. Algunas tienen ingredientes similares a los casos: promueven la participación activa de los educandos en el proceso de investigación, fomentan el examen de los problemas en toda su complejidad, evitan las respuestas prontas y simplistas, y aumentan la disonancia. Los alumnos deben luchar con los dilemas que presentan también estas alternativas, y las

decisiones, soluciones y acciones pueden ser tan diversas como los puntos de vista de los participantes.

Los juicios fingidos brindan este tipo de oportunidades, y han sido empleados eficazmente en clases de estudios sociales y de derecho. Al igual que los casos, hacen que los alumnos se compenetren con la situación y puedan examinar los problemas desde el punto de vista de los protagonistas. Los juegos de simulación son otro fértil recurso que puede utilizarse como los casos. *Dangerous Parallel*, por ejemplo, publicado por Scott Foresman, incluye una simulación de negociaciones internacionales y toma de decisiones. *Democracy* (Webster) requiere el manejo de conflictos en el proceso legislativo. Hay otros tipos de juegos de simulación, como por ejemplo *Carriers* (Parker Brothers), *Life* (Milton Bradley) y *The Stock Market Game* (Western).

Otras tareas que constituyen un problema cognitivo, propuestas en libros sobre el desarrollo de la reflexión en los estudiantes, ofrecen abundantes materiales didácticos en los que los alumnos participan activamente y adquieren el hábito de reflexionar. Los problemas cognitivos despiertan el interés de los alumnos por la experiencia y generan entusiasmo por la tarea. Un libro de consulta en lo que se refiere a las actividades que estimulan de ese modo el interés de los alumnos es *Teaching for Thinking: Theory, Strategies, and Activities for the Classroom* [*Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*] (Raths, Wassermann, Jonas y Rothstein, 1986). Este libro, que contiene más de mil problemas cognitivos relacionados con diversas áreas del curriculum de las escuelas secundarias, y también con áreas de la escuela primaria, constituye un recurso sustancial para quienes desean conocer aquellos problemas intelectuales que, sin ser relatos de casos, pueden emplearse con eficacia y buenos resultados.

La pedagogía usada en la enseñanza con casos es igualmente aplicable a alternativas como los juicios fingidos, las simulaciones y otros problemas cognitivos. Es decir, los alumnos trabajan en pequeños grupos de estudio y participan activamente en el ejercicio. A continuación consideran las preguntas críticas, cuyo objetivo es inducirlos a discutir sobre las «grandes ideas» del ejercicio. Luego viene el interrogatorio, durante el cual el docente promueve un análisis adicional de las cuestiones formulando preguntas

selectivas y empleando estrategias de respuesta. Vienen luego las actividades de seguimiento, que permiten considerar las cuestiones desde puntos de vista nuevos y diferentes. Las grandes ideas examinadas durante la primera etapa de las actividades (participación activa en el ejercicio, interrogatorio, actividades de seguimiento) vuelven a ser analizadas en una segunda etapa destinada a actividades conexas que incluyen la participación activa, el interrogatorio y las actividades de seguimiento, configurándose así un circuito educativo en el que la comprensión de los alumnos sigue evolucionando.

Las alternativas a los casos mencionadas hasta ahora no son las únicas que pueden escoger los docentes para ofrecer problemas cognitivos a sus alumnos. Otras alternativas que ofrezcan la oportunidad de inducir a estos a participar activamente en la investigación de cuestiones complejas y que promuevan la reflexión acerca de esas cuestiones en un ambiente libre de restricciones también producirán resultados positivos en el desarrollo del hábito de reflexionar. Los docentes querrán, probablemente, ensayar la enseñanza con casos y determinar por sí mismos cómo funciona y con qué resultados. También querrán ensayar alternativas y comparar los ejercicios con los resultados. Finalmente emplearán, a no dudarlo, combinaciones de recursos que les permitan alcanzar las metas de la enseñanza que consideren más valiosas.

4. Cómo escribir un caso

«No soy escritor», me dice uno de los maestros que participan, desde hace poco más de una semana, en el seminario sobre «La enseñanza mediante el método de casos». «Me temo que no tengo la habilidad necesaria para escribir un caso aceptable.»

Esa preocupación recuerdo haberla sentido también yo. Para la mayoría de los docentes, escribir es una novedosa aventura; para algunos, un desafío que encierra dificultades al parecer insuperables. La falta de experiencia en la materia nos hace sentir como esquiadores principiantes ante una cuesta; la hoja de papel en blanco nos parece tan intimidante como una empinada ladera llena de peligrosos declives y curvas. Sin embargo, con un poco de experiencia, escribir, lo mismo que esquiar, puede ser emocionante, estimulante y enormemente satisfactorio. A algunos de nosotros, incluso, la experiencia llega a deleitarnos.

Pero no todos acarician la idea de escribir sus propios casos. Los maestros tienen otras cosas en que emplear su tiempo; para empezar, a los buenos docentes les resulta difícil hacerse de tiempo para realizar todo lo que desearían. Además, pueden elegir entre la multitud de buenos casos de que hoy se dispone (véase el capítulo 3). ¿Por qué habría de interesarles escribir sus propios casos?

Ellos mismos han explicado las razones. A veces surge en un curso una cuestión que requeriría un examen a fondo y no hay casos disponibles que resulten de utilidad. O sucede que, pese al temor inicial, disfrutan del desafío que implica escribir un caso. También hay docentes que, aunque creían que no eran capaces de escribir, descubren que no sólo son capaces, sino que el proceso de escribir es placentero y su resultado les produce un sentimiento de orgullo y autorrealización. Algunos docentes sostienen además que enseñar un caso escrito por ellos es fuente de satisfacción,

porque implica que sus energías creativas han generado algo valioso que pueden compartir con sus alumnos.

Cuando se les propone que escriban casos, suelen dudar de su capacidad y mostrar vacilación. Sin embargo, por lo general aprenden a escribirlos, no a causa de una presión externa, sino porque el desafío de escribir algo creativo los atrae. Basta un intento exitoso para que cambien su opinión de sí mismos y se vean como escritores de casos. La frase «No soy un escritor» es reemplazada por «Estoy empezando a ver en todas partes el potencial para escribir casos. ¡Es apasionante!».

Este capítulo no pretende sugerir que escribir sus propios casos sea imperativo para quienes emplean el método. Es más bien una invitación dirigida a aquellos docentes que consideren que la realización de ese esfuerzo creativo está dentro de sus posibilidades.

Características de los relatos de casos

Los docentes que han analizado casos a fin de discernir pautas que sirvieran de guía en su propia labor de redacción identificaron algunos atributos que consideran inherentes a los casos. Por supuesto, hay un principio fundamental que se aplica a toda redacción, incluida la de casos: una buena redacción es una buena redacción es una buena redacción. Hansen (1987), en «Reflections of a Casewriter», comenta lo siguiente: «Cuando se escribe, sobre todo si se trata de prosa narrativa, la brevedad es meritoria; la pomposidad, aburrida, y la incoherencia, un completo desastre. La lectura de Orwell me volvió hipersensible al poder del lenguaje para engañar y atontar tanto como para esclarecer. Strunk y White me hicieron contemplar con terror la idea de ser impreciso o monótono y me inspiraron una aversión morbosa por la voz pasiva» (págs. 267-8).

Los consejos de Hansen sobre la redacción de casos remiten a las técnicas de la buena redacción (págs. 269-70).

> Tenga en cuenta para quién escribe. Escriba de un modo que «atrape a sus lectores y los tenga sujetos de la solapa hasta que haya terminado con ellos».

«Identifique los pasajes confusos de sus primeros borradores y suprímalos o mejórelos. . . Pedir la opinión de un colega en esta etapa puede ser decisivo para que su escrito sea bueno y legible y no una sopa de letras.»
«Vuelva a examinar el material poniéndose en el lugar de un lector. . . imagine que el lector, que comparte su cansancio y su interés por el tema, es tan inteligente, experimentado, ocurrente, irritable, emotivo y generalmente humano como usted.»
«Haga que el lector participe con los cinco sentidos y no sólo con el intelecto, usando imágenes que estimulen la fantasía.»
Use la aliteración y la asonancia.
Varíe la extensión y la sintaxis de las frases, usando primero una breve, luego una larga, y a continuación quizás un fragmento.
«Ponga lo más importante al comienzo o al final de los párrafos.»
«Revise lo escrito para comprobar si hay demasiados párrafos que comienzan con una frase que contiene un participio o que comienzan con la palabra *él* o la que sea.»
Recuerde que «la repetición embota la mente».

Un buen texto debe ser inteligible para el lector. Un buen texto debe ser claro, comprensible, intelectualmente honesto y hábilmente elaborado. Es lo menos que un autor debe a sus lectores.

Todos nosotros hemos leído escritos de esa clase, y nos hemos maravillado ante su elocuencia y su claridad, ante el uso poético del lenguaje que se hace en ellos. Como su lectura es tan placentera, como su claridad logra que las palabras y las oraciones pasen casi sin esfuerzo de la página a la mente, a menudo los lectores suponen que «sin esfuerzo» describe también la facilidad con que el autor compuso el relato. ¡Ojalá fuera así! Si la lectura no requiere esfuerzo, es porque el autor se impuso una rigurosa tarea: la de escribir, corregir, reescribir, corregir, reescribir, corregir, y así sucesivamente hasta el hartazgo. El manuscrito es así «domado» hasta llegar a un punto cercano a la perfección. Para muchos escritores, esto significa habitualmente varias docenas de manuscritos y requiere un tiempo considerable. Esta es

una descripción de «la vida real» para los autores, y quienes aspiran a escribir casos deben tener presente que ningún buen caso salió jamás —de la pluma o del procesador de textos— perfecto en un primer intento, sin pasar por las fatigas del proceso de escribir.

Al margen de las reglas que deben observarse para escribir buenos relatos, la narrativa de los casos tiene algunas características que le son propias.

El comienzo del relato debe atraer de inmediato la atención de los lectores hacia la historia que se narra. A diferencia de otros tipos de relato, que pueden tener un comienzo lento o incluir más pasajes descriptivos, los casos, por lo general, empiezan refiriendo una acción. La idea es atrapar la atención del lector a fin de que los alumnos no reaccionen diciendo para sí «Hmm. Otra tarea aburrida», sino diciendo «¡Caramba! ¿Qué es esto? ¡Quiero saber más!».

«El caso del Yahagi Maru» (véase el Apéndice B; O'Shea y Wassermann, 1992), escrito para que los alumnos de la escuela secundaria examinen las funciones matemáticas de medición y la incertidumbre asociada con las mediciones, es un ejemplo de cómo puede lograrse el efecto mencionado.

«¡Dios mío!», gritó. «¡Nos hundimos!» El capitán buscó frenéticamente en el panel de instrumentos, como si pudiera descubrir cuál de ellos lo había traicionado, causando el terrible accidente. En todo el barco las alarmas alcanzaron la intensidad de un aullido mientras los hombres corrían para alcanzar los botes salvavidas. «¡Abandonen el barco! ¡Abandonen el barco!», repetían, como rítmicos golpes de tambor, marcando el compás en el caos.

El capitán Tanaka, con el rostro convertido en una máscara gris, escuchaba el ruido de su barco al partirse sobre el iceberg, cuyos dentados cuchillos de hielo cortaban la yugular del barco, derramando su cargamento de petróleo y a sus tripulantes en las heladas aguas. El desastre era incomprensible. ¿Qué había ocurrido? ¿Cómo era posible que ese excelente y moderno superpetrolero, con su cargamento de 500.000 toneladas de crudo y con sus equipos y tecnología de avanzada, hubiera sido derrotado por un iceberg?

Los casos se centran en sucesos importantes. Cuestiones sustanciales constituyen la base a partir de la cual se elaboran los casos. Un caso sobre la creación de un jardín no

llegaría muy lejos, pero un caso sobre los habitantes de una ciudad que luchan por su derecho a usar un lote baldío del municipio para hacer en él un jardín vecinal implicaría problemas de mayor importancia.

Los casos intensifican la tensión entre puntos de vista conflictivos. Como los casos requieren el examen de problemas complejos, la historia que se relata en ellos debe tener muchas facetas. Los buenos casos dramatizan esas tensiones a fin de estimular a los lectores para que discutan sobre aquellos. En el caso «¿Qué puedo hacer para cambiar las cosas?» (Wassermann, 1993*a*), un maestro que enseña en una escuela de un barrio pobre entra en conflicto con sus valores, mientras su mejor amigo le aconseja «dejar la escuela de barrio y dirigirse a los suburbios», donde la vida de los maestros es más confortable. Un buen caso no es nunca un editorial que defiende un punto de vista determinado ni tampoco una argumentación en apoyo de «la manera correcta de pensar».

Los casos deben escribirse teniendo en cuenta la necesidad de lograr que los lectores se interesen por los personajes. Los protagonistas de un caso son personajes simpáticos, y aunque se los describe como seres complejos, nos preocupamos por ellos, por sus dificultades, por los sucesos que los afectan. Para que los lectores se interesen por los personajes, estos no deben ser meros estereotipos. Deben ser multifacéticos y presentar flaquezas humanas.

Los relatos de los casos deben ser creíbles. En algunos aspectos, los casos se asemejan más a un buen relato periodístico que a una obra de ficción. Dado que la cualidad más importante de un caso es su aptitud para promover la discusión sobre los problemas que presenta, el relato debe aproximarse más a la «realidad» que a la «ficción». Esta característica es lo que le permite atrapar la atención de los lectores, quienes pueden en consecuencia compenetrarse con la situación: «¡Esto podría ocurrirme a mí!». Tal identificación aumenta la pertinencia del caso para ellos.

Los casos concluyen con un dilema. Cuando el relato de un caso concluye, los problemas no han sido resueltos aún. Todo lo contrario. El dilema (el «anzuelo») queda pendiente. Esta característica, más quizá que ninguna otra, está singularmente asociada con la redacción de los casos. Su cualidad de «inacabados» les confiere una fuerza considera-

ble y es tal vez lo que explica por qué los buenos casos, incluso años después de haber sido leídos y discutidos, siguen rondando la mente.

Estas características de los casos no han sido impuestas por mandato divino. Inevitablemente, cada escritor de casos descubrirá su propio estilo, su propia voz, su propia manera de hacer las cosas. Este es uno de los aspectos más atractivos de la escritura de casos: el proceso es muy flexible, concede una gran libertad para ser creativo. Otra característica es que no es necesario aspirar a ser un Hemingway o a ganar un premio Pulitzer para escritores de casos. Los alumnos se sienten muy agradecidos por los casos que estudian en clase, probablemente porque incluso un caso «promedio» es mucho más interesante que el material que ofrece un libro de texto. Para convertirnos en hábiles escritores de casos debemos escribir casos. Y esto sucederá sólo si nos sentamos a escribir y ofrecemos lo que hemos escrito a los alumnos para que lo estudien.

Sentarse a escribir

¿Qué es una «gran idea»?

En el centro de cada caso, sea que trate de bioética, formación de docentes, matemáticas, geografía o cualquier otra asignatura, hay una «gran idea»: el problema principal que el caso presenta para su examen. Los casos relacionados con la formación de maestros pueden basarse en grandes ideas como la renuencia de los maestros al cambio, los desafíos que presenta la incorporación de niños con retardo mental leve en las escuelas comunes, el derecho de los docentes a la privacidad, las presiones de los padres en lo que se refiere al curriculum o la equidad en la evaluación del desempeño de los alumnos. Los casos relacionados con las matemáticas pueden presentar para su examen los siguientes tipos de grandes ideas: uso de la teoría de la probabilidad para formular predicciones, uso de las coordenadas para localizar objetos, error e incertidumbre en la medición

matemática o uso de las estadísticas para manipular datos. Los casos relacionados con los estudios sociales podrían examinar cuestiones como la relación entre la inmigración y la economía, la influencia de los grupos de presión en la legislación, la influencia de los medios de comunicación en la decisión de los votantes o la oposición entre el derecho a armarse estipulado en la Constitución y las leyes sobre control de armas. Estos son sólo unos pocos ejemplos de lo podría considerarse «grandes ideas». La variedad de grandes ideas relacionadas con cualquier curso de estudio es muy amplia. Las grandes ideas nos ponen sobre la pista de lo que deseamos que nuestros alumnos estudien, conozcan y comprendan del contenido del curso.

La primera tarea cuando se escribe un caso es elegir, entre el conjunto de «grandes ideas» en las que se basa el contenido de un curso, las que parecen más importantes, las que más se prestan, a través del relato de un caso, a un examen reflexivo, vigoroso e intenso. Es obvio que el examen en clase de la idea elegida insumirá un tiempo considerable; por lo tanto debe tratarse de una idea importante, una idea en la que valga la pena invertir todo ese tiempo.

Hay varios modos de poner en práctica la elección de una «gran idea» para un caso. Uno de ellos es hacer una lista de los conceptos del curriculum incluidos en un compendio de este. También pueden ser útiles para este fin un resumen del curso, un documento curricular y los índices generales de los textos requeridos.

Incluso una lista parcial es un buen recurso. El docente puede elegir un tema de esa lista por distintas razones: porque refleja sus propios valores, porque presiente que despertará el interés de los alumnos o porque el tema parece ser especialmente pertinente para ciertos grupos de alumnos. Más importante que el criterio para elegir una gran idea entre las de la lista es asegurarse de que el caso esté centrado en una idea sustancial relacionada con el contenido del curso y que merezca un detenido examen en el aula.

¿Debe elegirse la gran idea antes de escribir el caso? ¿O es posible comenzar a escribir confiando en que la gran idea surgirá más adelante? Sobre esto no hay una regla fija. Algunos escritores de casos prefieren comenzar por la gran idea, que se yergue, como un faro, para guiar la elaboración

del relato. Otros comienzan por el relato y de él extraen la idea. El peligro de este último procedimiento es que su resultado puede ser un relato magnífico pero carente de núcleo, es decir, de una gran idea que esté relacionada con el contenido del curso y merezca ser examinada. Si se utiliza en la enseñanza un caso de estas características, es probable que los grupos de estudio y el interrogatorio no encuentren el rumbo y anden a la deriva como un barco sin timón.

Esto no significa que el hecho de comenzar por la historia y no por la gran idea sea siempre improductivo. Me consta que a veces, una vez comenzado el relato, la gran idea surge de este como la luna sobre el horizonte. Creo que los maestros que trabajan de este modo tienen de la gran idea un conocimiento inconsciente que guía su escritura, y que el proceso de escribir eleva esa idea desde el inconsciente hasta la luz. Este modo de actuar puede ser adecuado para los escritores más intuitivos. Sin embargo, el procedimiento que consiste en partir de una gran idea claramente delineada es tal vez más fácil de seguir. Mi recomendación a los que quieren escribir es que busquen la senda que resulte más productiva para ellos. Sea cual fuere la que elijan, lo que cuenta es que el resultado sea un caso centrado en una idea importante.

¿Cuál es la historia?

Cuando las cosas salen a pedir de boca, un caso es también una excelente historia. Mientras que el aspirante a escritor trata de formarse una idea de su caso, debe pensar en la historia que narrará. Si la gran idea es el empleo de las estadísticas para manipular los datos, la historia puede versar sobre alguna de las maneras en que esa manipulación puede llevarse a cabo. Puede referirse al modo como se presentan los resultados de la investigación en los anuncios televisivos con el fin de convencer a la gente de que adquiera determinado producto. O al modo como se determina cuánta gente mira ahora tal o cual programa de televisión.

Si la gran idea se relaciona con la inmigración, la historia podría referirse a una familia de salvadoreños que ingresaron ilegalmente y fueron obligados a regresar a su país. O a una familia mejicana que trata de cruzar la frontera y

entrar en California. O a una mujer que quedó sin trabajo porque su empleador tenía la posibilidad de contratar inmigrantes ilegales por un salario más bajo.

Los periódicos y las revistas son buenas fuentes de ideas para los relatos de casos. A menudo publican artículos sobre cuestiones relacionadas con un curso determinado. Un artículo periodístico sobre la cafetería instalada para «comprar los votos» de los delegados que asistían a una convención de dirigentes dio origen al caso «El voto de los budines de mora y naranja» (véase el Apéndice D; Wassermann, 1992*b*). Las noticias sobre el naufragio del Exxon Valdez inspiraron «El caso del Yahagi Maru» (véase el Apéndice B; O'Shea y Wassermann, 1992). Los adelantos médicos y tecnológicos que plantean problemas de ética médica han inspirado muchos casos sobre bioética.

Los libros de texto son también una buena fuente para los relatos de casos. Por ejemplo, un texto de ciencia que menciona la disminución de la cantidad de peces en el mar como dato objetivo sirvió a un escritor de casos para construir un relato sobre el dilema que enfrentaba una familia cuyos ingresos dependían de la pesca del salmón (véase el Apéndice E; Wassermann, 1993*d*).

Los relatos de casos incorporan muchas veces anécdotas personales. Los docentes que escriben casos suelen incluir una gran cantidad de experiencias personales que se entrelazan con el relato. Estas anécdotas añaden realismo a los casos porque proceden de la experiencia de la vida real. Hay muchas historias en la ciudad, y los escritores de casos encontrarán modos entusiastas y maravillosos de incluirlas en sus relatos.

¿Quiénes son los personajes?

Ante todo, los personajes de un caso deben parecer reales. Para que lo parezcan, es necesario «darles vida». Las personas son complejas; hacen cosas raras. A veces actúan de un modo irracional. A veces son impredecibles. También tienen ciertas características. Tal vez les guste comer pizza. O les agrade cierto tipo de películas. O les encante usar cierta clase de ropa. Pueden ser tímidas, coléricas, taciturnas, angustiadas, temerosas. Dar vida a un personaje signi-

fica asignarle una personalidad y convertirlo en un ser tridimensional.

A veces el aspirante a escritor está muy ansioso por avanzar en su tarea y construye la historia como una serie de descripciones de sucesos, sin preocuparse por desarrollar los personajes. Esta táctica disminuye la fuerza del caso. A los lectores no les interesan los sucesos sino la gente. Los escritores de casos presentarán a los lectores personajes que despierten su interés, y razones que los hagan interesantes.

Pero los escritores deben obrar con cautela y no incluir un reparto de actores que comience a asemejarse al de una epopeya fílmica de Cecil De Mille. Si hay un exceso de personajes, los lectores pueden perderse entre la multitud. Un escritor tiene que saber cuáles son los personajes importantes y desarrollarlos. ¿Qué personajes son prescindibles? ¿Saldría ganando el caso si se los suprimiera?

Los personajes tendrán nombres interesantes. Smith, Jones y Brown se usan con demasiada frecuencia y revelan falta de imaginación. ¿Por qué no usar nombres como Kaliipio, Shugrue y Oz? La guía telefónica es una estupenda fuente de nombres. Con todo, si se incluye un personaje basado en una persona real, el nombre del personaje y los sucesos relacionados con él deben alterarse cuidadosamente para proteger el anonimato de la persona. Lo último que desea un escritor de casos es ser demandado por difamación.

¿Cuál es el dilema?

Un buen caso progresa hacia un clímax en el que el personaje principal enfrenta su dilema. Muy a menudo el dilema se relaciona con cuestiones morales o éticas. A veces es preciso tomar una decisión en circunstancias en que no se cuenta con ciertos datos importantes. O puede ocurrir que necesidades personales impidan al protagonista actuar de acuerdo con sus convicciones. O que presiones externas muevan a los personajes a conducirse de un modo que les provoca un sentimiento de culpa o de vergüenza.

Al enfrentar problemas complejos, los personajes de los casos luchan con variables que los confunden y les hacen desear que hubiera respuestas fáciles. Estos son los «anzuelos»: los asuntos inacabados con que «terminan» los casos.

El dilema que el caso plantea es la fuerza que mueve a las discusiones animadas. Cuando el dilema es real y los estudiantes lo perciben como real, cuando pueden identificarse con una situación similar, el caso cobra fuerza. Si el dilema es artificial o falso, el caso pierde su capacidad de inducir a los alumnos a entablar un diálogo significativo.

A veces un docente tiene una opinión muy firme y arraigada sobre una cuestión particular y es incapaz de desprenderse de su parcialidad al escribir un caso. A causa de ello puede ocurrir que el caso se convierta en una argumentación en apoyo de ese punto de vista sesgado, el dilema se anule y la «manera correcta de pensar» quede incorporada a la solución. Estos «casos» no son casos en absoluto sino historias con «moraleja», que nos indican lo que hay que hacer, cómo debemos conducirnos y qué es lo correcto. Esto resulta especialmente visible cuando el tema es «los perjuicios que causa fumar o consumir drogas». Si en un caso hay una manipulación explícita o sutil del pensamiento de los alumnos, lo que corresponde es clasificarlo como cuento breve y guardarlo en un estante de la biblioteca o presentarlo como un cuento y no como un caso. El dilema de un caso debe dejar a los alumnos libertad para decidir y servir de base a un examen irrestricto de las alternativas como paso previo a esa decisión.

Versiones sucesivas

La mala noticia es que no hay ningún modo rápido de escribir el relato de un caso. Los casos no pasan sin esfuerzo de la mente al papel. Deben ser modelados con habilidad y precisión, como se modela la arcilla, hasta que el producto final esté tan cercano a la perfección como sea posible. A veces esto requiere muchas versiones sucesivas. Mientras un escritor no acepte que redactar y corregir una y otra vez es una parte normal del proceso de escribir, mientras no pierda la ilusión de que podrá lograr un texto definitivo en el primer intento, su empresa estará llena de frustraciones, expectativas poco realistas y desilusión.

Un escritor debe aprender a amar el proceso tanto como el producto; tiene que encontrar tanta satisfacción en el proceso como en el resultado final; tiene que estar dispuesto a

encarar el proceso sin refunfuñar. Un escritor tiene que ser implacable en lo que se refiere a descartar párrafos iniciales inadecuados y pasajes que no den la impresión de autenticidad; tiene que ser capaz de desechar en su totalidad un primer borrador y volver a empezar desde cero. Los escritores que aman cada una de las palabras que escriben están condenados al fracaso; la parquedad es la clave de la elegancia; un estilo recargado es tan malo como la pomposidad. Suprima todo lo que sobre, diga lo que tiene que ser dicho y termine la frase. La abundancia de palabras no tiene premio. La brevedad, como nos lo recuerda Hansen (1987), es meritoria.

Si durante el proceso de redacción y corrección tenemos la posibilidad de recurrir a colegas que puedan comunicarnos sus observaciones sobre el relato del caso, esto sin duda favorecerá el proceso. Pero hay que ser cuidadoso en la elección. Puestos a criticar, algunos colegas exagerarán su celo y destacarán lo que consideran que «está mal» y que «necesita arreglo» sin mencionar para nada los aciertos. Esto puede resultar muy desmoralizador para un aspirante a escritor. Pero tampoco hay que recurrir a un colega que se limite al elogio incondicional. Elija a alguien que sea sensible a la buena prosa y pueda hacer observaciones meditadas y útiles, las cuales lo ayudarán a pensar en posibles cambios.

Cuando el proceso de redactar y corrregir llega a su término, es el escritor de casos quien toma la decisión final sobre los cambios que hará. La facultad de decidir sobre cambios en la obra propia nunca se transfiere espontáneamente a los críticos.

Estudio de otros casos

Una buena manera de aprender a componer en el estilo de Bach, decía un maestro de música a sus alumnos, es escuchar una gran cantidad de obras de Bach y analizar cómo fueron elaboradas. Una buena manera de aprender a escribir casos es leer muchos buenos casos y analizar cómo fueron elaborados. A veces, leer casos crea la «disposición mental» para escribirlos. Los buenos casos servirán, por lo menos, como ejemplos y puntos de partida para la escritura.

En el capítulo 3 hemos indicado dónde se pueden obtener casos. Ello no obstante, al final de este libro hemos incluido como apéndices varios casos a fin de brindar puntos de referencia de fácil acceso a quienes aspiran a convertirse en escritores de casos.

Cómo crear las preguntas críticas

La mayoría de los casos incluyen una lista de preguntas críticas que demandan un examen reflexivo de los problemas importantes que cada caso plantea. Las buenas preguntas críticas contribuyen a que los alumnos adquieran el hábito de reflexionar. Al dar respuestas bien meditadas, los alumnos aprenden a razonar a partir de los datos, a sostener una opinión, a examinar problemas desde diversos puntos de vista, a mantener el juicio en suspenso, a distinguir entre hechos y pareceres. Más aun, las buenas preguntas críticas permiten a los estudiantes ingresar en el complejo mundo de comprensión y apreciación de lo que yace bajo la superficie de los acontecimientos.

Las preguntas críticas, como los relatos de casos, tienen algunas características singulares. Su primer objetivo es inducir a los alumnos a examinar los problemas importantes del caso. Un medio para lograrlo es el ordenamiento en serie, al que nos referiremos más adelante. El ordenamiento de las preguntas permite que el examen crítico comience con los problemas superficiales y avance luego, removiendo capa tras capa, hasta alcanzar los problemas más profundos.

No obstante, la creación de buenas preguntas críticas implica algo más que un ordenamiento eficaz. Las preguntas están formuladas de un modo que alienta el examen reflexivo. También tienen un «tono» particular. Invitan en lugar de exigir; son claras e inequívocas; no son demasiado abstractas, ni demasiado genéricas, ni demasiado sugerentes; evitan la elección forzada entre «sí» y «no»; evitan el uso excesivo del acomodaticio «por qué». Crear buenas preguntas requiere tanta destreza como escribir buenos relatos. La experiencia en formular otro tipo de preguntas no es garantía de un éxito inmediato.

Cómo ordenar las preguntas para que promuevan un análisis progresivo

Un factor importante en el ordenamiento en serie de las preguntas críticas es su relación con lo que sucede en el caso. ¿Cuáles son las cuestiones de que trata el caso? ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Cómo se condujeron? ¿Qué circunstancias contribuyeron a que se condujeran de esa forma? ¿Qué ocurrió? ¿Son similares las percepciones de lo que ocurrió? ¿En qué se diferencian? ¿Cuál es la explicación de las diferencias? Las preguntas comienzan con un examen de los acontecimientos, cuestiones y personajes del caso, es decir, con los detalles.

Un segundo conjunto de preguntas lleva a los alumnos del examen de los detalles a un análisis de lo que se encuentra bajo la superficie de los acontecimientos. ¿Cuál es la explicación de este acontecimiento? ¿Qué hipótesis pueden formularse? ¿Qué datos respaldan la idea? ¿Qué suposiciones se están haciendo?

Una tercera serie de preguntas induce a los alumnos a realizar un análisis más profundo. Estas preguntas son más fecundas y requieren evaluaciones y juicios, aplicaciones y propuestas de soluciones. ¿Qué planes se han propuesto? ¿Son esos planes compatibles con los datos? ¿Qué otros planes son posibles? ¿Qué podría hacer fracasar esos planes? ¿En qué se asemejan? ¿En qué se diferencian? ¿Cuál es el mejor? ¿Qué criterios se usan para determinarlo? A veces una última pregunta conceptual hace reflexionar a un estudiante sobre la semejanza entre el incidente del que trata el caso y un incidente de su propia vida, lo que permite comparar el relato del caso con la realidad del estudiante.

Lo que implica el ordenamiento en serie puede comprenderse mejor comparando las preguntas de la lista A con las de la lista B. Ambas listas corresponden al caso de biología «La vejez no es para los flojos» (véase el Apéndice F; Wassermann, 1993*b*), que trata del envejecimiento y, más específicamente, del deterioro de las funciones biológicas que con el paso del tiempo afecta a todos los seres vivientes. El tema central del caso es la ocurrencia de ese deterioro en el perro de la familia.

1. ¿Cuál es su interpretación del envejecimiento, tal como afecta a los perros? ¿Cómo influjó en Keela, la perra de que trata el caso?
2. ¿Cuáles son para usted las condiciones biológicas asociadas con el envejecimiento? ¿Cómo se manifestó ese proceso en Keela?
3. Las arrugas, las canas y la pérdida del pelo parecen ser una consecuencia normal del envejecimiento tanto en los animales como en las personas. ¿Por qué cree usted esto ocurre en la vejez? ¿Cómo lo explica?
4. Entre otras condiciones asociadas con el envejecimiento se encuentran algunas enfermedades crónicas como la diabetes y la artritis. ¿Qué sabe usted de estas enfermedades? ¿Cómo explica la propensión de los ancianos a padecer enfermedades crónicas?
5. La disminución de la capacidad auditiva, la agudeza visual y la memoria también están asociadas con el envejecimiento. ¿Por qué cree usted que esto ocurre con la edad? ¿Cómo lo explica?
6. Si el deterioro biológico es una consecuencia normal del envejecimiento, ¿cómo explica la variabilidad de ese deterioro en los diferentes individuos? ¿Qué datos puede proporcionar en apoyo de sus ideas?
7. ¿Cuál es para usted la causa de que el dolor se asocie al proceso de deterioro biológico? ¿Cómo se produce esto? ¿Qué ejemplos puede proporcionar en apoyo de sus ideas?
8. En su opinión, ¿qué podría contribuir a retardar el envejecimiento? ¿Qué piensa al respecto? ¿Qué datos respaldan sus ideas?
9. En este caso, la doctora Wagner recetó un suplemento vitamínico para Keela. ¿Cuál es, a su entender, el papel que cumplen las vitaminas en la preservación de la salud? ¿Qué datos respaldan sus ideas?
10. A Tim, el chico que figura en el caso, le resultó penoso ocuparse de Keela, verla envejecida. ¿Cómo explica usted los sentimientos que el envejecimiento inspira a la gente?
11. ¿Cómo explica la preocupación de nuestra sociedad por la apariencia juvenil? ¿Qué opina de las distintas es-

trategias que emplea la gente para «seguir siendo joven» durante tanto tiempo como le sea posible? En su opinión, ¿qué resultados dan esas estrategias en el terreno de lo físico? ¿Y en el de lo psicológico?

Las primeras cinco preguntas de la Lista A requieren el examen del envejecimiento y de las condiciones biológicas vinculadas a él. Se refieren a sucesos específicos del caso, y algunos datos sobre esos conceptos pueden extraerse del caso mismo. Estas cinco preguntas abren el estudio del envejecimiento requiriendo el examen de aspectos concretos.

Las preguntas 6, 7 y 8 demandan una reflexión que va más allá de los aspectos concretos del caso: requieren que se hagan análisis, se formulen hipótesis y se deduzcan conceptos y principios.

Las preguntas 9, 10 y 11 son generativas porque invitan a los estudiantes a aportar nuevas ideas, a conjeturar, a teorizar, a formular juicios que vayan más allá del caso, a aplicar principios. Aunque utilizan incidentes del caso como punto de partida, inducen a los alumnos a traspasar los límites del caso considerado y a examinar las cuestiones con un criterio más amplio. Compárense estas preguntas con las de la Lista B.

LISTA B

1. ¿Cómo definiría usted la diabetes?
2. ¿Qué dieta debería observar la gente para mantenerse saludable?
3. ¿Cómo trata nuestra sociedad a los ancianos? ¿Cómo deberíamos tratar a los ancianos?
4. ¿Cómo se sintió Timmy cuando murió su perra?
5. ¿Por qué se vuelve calva la gente?
6. ¿Qué significa ser viejo?
7. ¿Cuáles son los síntomas de la artritis?
8. ¿Por qué envejece la gente?

Las preguntas de la Lista B (aunque muchas de ellas, tomadas aisladamente, puedan considerarse válidas) parecen andar a los saltos, como los frijoles saltadores mejicanos, en un orden que impide el examen progresivo de los factores

biológicos que determinan el envejecimiento. Sólo la pregunta 4 tiene una relación directa con el caso. Los grandes problemas del caso se eluden, ya que al alumno se lo enfrenta directamente con asuntos más generales. Considerando el contenido de la Lista B, uno podría formular una pregunta productiva: «¿Para qué servía el caso?».

Adaptación de las preguntas a las grandes ideas

En la sección anterior se indicó que las grandes ideas constituyen el núcleo de los casos. Cuando el relato de un caso las expone con claridad, es más fácil crear preguntas conceptuales que provoquen su examen. Resulta útil comenzar por preguntarse ¿cuáles son las ideas importantes del caso?, ¿cuáles deben ser examinadas en las preguntas conceptuales?

En cada caso hay cuestiones principales y otras que sólo tienen con él una relación incidental. Para conseguir un discurso productivo sobre las primeras, las preguntas conceptuales deben inducir a los alumnos a examinar lo que cuenta realmente. El examen de las cuestiones incidentales puede ser dejado para después.

Por ejemplo, en el caso «De usted depende, Sra. Buscemi» (Wassermann, 1993*a*), una profesora de matemáticas de una escuela secundaria enfrenta el dilema de tener que reprobar a un alumno perteneciente a un grupo minoritario, privándolo con ello de la oportunidad de ingresar en una universidad que lo admitió en forma condicional. El caso gira en torno de cuatro cuestiones principales: la acción afirmativa,* las prácticas de evaluación en la enseñanza de las matemáticas, la equidad al evaluar el desempeño estudiantil, y las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en matemáticas. Todas estas cuestiones están interrelacionadas en el caso y brindan amplias posibilidades de idear preguntas referentes a lo que realmente cuenta.

Las preguntas siguientes, que reproducen las del caso con algunas modificaciones, son un ejemplo de cómo pueden adaptarse las preguntas de estudio a las cuestiones.

* Política que busca corregir las consecuencias de la discriminación laboral o educacional que afecta a las mujeres y a los miembros de grupos minoritarios; se traduce a veces por «discriminación positiva». (*N. del T.*)

¿Cómo describiría usted los procedimientos que utilizó la profesora para evaluar el trabajo del alumno? ¿Qué procedimientos alternativos podrían haber sido eficaces? ¿Cuál es su posición con respecto a una acción afirmativa que diera a los alumnos como este una ventaja que pudiera tener un efecto favorable sobre su futuro?

Estas preguntas van al meollo de dos de las grandes ideas del caso. Son muy diferentes de las que siguen:

¿Qué dificultades de aprendizaje afectarán negativamente el desempeño de un alumno en matemáticas? En su opinión, ¿qué importancia tiene el programa de matemáticas para esos estudiantes?

Aunque estas últimas preguntas también tienen valor educativo, su relación con el caso es más bien tangencial. En la confección de una lista de preguntas, conviene atenerse a los problemas principales. Entusiasmarse más de lo debido y tratar de incluir todo disminuye el potencial para el tipo de examen productivo que lleva a la comprensión.

Cómo redactar las preguntas para que estimulen el pensamiento

La forma en que han sido redactadas las preguntas puede condicionar el pensamiento de los alumnos y limitar la discusión. Algunas preguntas guían a los alumnos hacia una respuesta «correcta», y la discusión termina tan pronto como se la encuentra. Más aun, los alumnos aprenden rápidamente que deben evitar las ideas originales, ya que sólo es aceptable lo que se considera «correcto». Las preguntas de este tipo, denominadas a menudo «de orden inferior», se emplean principalmente en relación con contenidos fácticos y requieren la recuperación de información específica.

Redactadas de otro modo, las preguntas pueden alentar la reflexión y la discusión, y ampliar la gama de las respuestas aceptables hasta incluir un conjunto más amplio de ideas. La forma en que están redactadas las preguntas afecta implícita y explícitamente la calidad tanto del pensamiento de los alumnos como de la discusión sobre los problemas que plantea el caso (Wassermann, 1992*a*).

A continuación reproducimos algunas de las preguntas de estudio del caso «De usted depende, Sra. Buscemi» (Wassermann, 1993*a*, pág. 160). Cada pregunta es seguida por un análisis a fin de mostrar cómo su redacción estimula el pensamiento de los alumnos.

¿Cuál es su evaluación de Violet Buscemi como profesora? ¿Qué datos del caso utilizó para evaluarla? ¿Qué suposiciones hizo? Estas preguntas requieren que los alumnos comiencen a examinar los procedimientos que usó la profesora para ayudar a Adam Wright a dominar la destreza matemática que debía alcanzarse en el curso. También requieren implícitamente el examen de los procedimientos que usó para evaluar el desempeño general de Adam en el aula. Al demandar la mención de datos que respalden las posiciones adoptadas en la discusión, obligan a los alumnos a argumentar basándose en los datos y desalientan la expresión de opiniones fundadas exclusivamente en caprichos personales. Al requerir que los alumnos cuestionen sus suposiciones, el docente desalienta las incursiones en la especulación injustificada, desechando la generalización y las posiciones que no se apoyan en datos.

En su opinión, ¿qué papel cumplió Violet Buscemi al tratar de ayudar a Adam Wright? ¿Cómo juzgaría usted su eficacia? Estas preguntas prosiguen el examen de las prácticas pedagógicas de Violet. El caso no hace ninguna referencia a los métodos que se usaron en el aula; sin embargo, permite examinar la suposición de que cuando un alumno fracasa, la culpa puede ser exclusivamente de él. ¿Eran eficaces los métodos que empleaba la profesora? ¿Qué es un método eficaz? ¿Qué podría haber resultado más eficaz? ¿O menos eficaz? La pregunta requiere que se hagan observaciones sobre las prácticas pedagógicas y que se las evalúe de acuerdo con criterios de eficacia.

¿Cómo describiría usted a Adam Wright? Teniendo en cuenta los datos del caso, ¿cómo evaluaría su desempeño en la clase de matemáticas? Estas preguntas requieren observaciones e interpretaciones de la conducta del alumno. ¿Era simplemente un muchacho tonto? ¿Era incapaz de comprender los conceptos matemáticos? ¿Estaba sacándole el cuerpo al trabajo al no aceptar la oferta de la profesora de ayudarlo después de clase? ¿Merecía el «empujoncito» que a

juicio del director debía dársele? Estas preguntas alientan a los alumnos a examinar más a fondo sus ideas sobre la inteligencia y el desempeño en clase. También promueven el examen de los prejuicios implícitos de los docentes que influyen de manera inconsciente en su percepción del desempeño de los alumnos.

¿Cómo describiría usted los procedimientos que utilizó Violet para evaluar el trabajo de Adam? ¿Es un modo apropiado de evaluar el desempeño de los alumnos en matemáticas? ¿Qué opina al respecto? ¿Qué procedimientos alternativos podrían haber sido eficaces? A lo que apuntan esencialmente estas preguntas es a promover el examen de la confiabilidad y validez de las prácticas de evaluación utilizadas en el aula que afectan en forma directa el futuro de un alumno. ¿Son buenas las prácticas de evaluación usadas por la Sra. Buscemi? ¿Cuáles son sus méritos? ¿Cuáles podrían ser algunos de sus defectos? ¿Qué suposiciones se hicieron respecto de la exactitud con que calculaba los puntajes? ¿Qué suposiciones se hicieron en lo que concierne al «peso» que asignaba a los distintos aspectos del cálculo de Adam (p. ej., sólo asignaba puntaje a las respuestas correctas o asignaba también un puntaje parcial cuando el procedimiento era correcto aunque la respuesta fuera incorrecta)? ¿Qué suposiciones se hicieron sobre lo que Violet Buscemi elegía «medir» a fin de evaluar la capacidad de Adam? También se pide a los estudiantes que conciban ideas propias sobre formas alternativas de realizar la evaluación en matemáticas.

¿Cuál es su posición con respecto a una acción afirmativa que diera a los alumnos como Adam Wright una ventaja que pudiera tener un efecto favorable sobre su futuro? Esta pregunta propone a los alumnos estudiar el tema de la acción afirmativa. Los incita a examinar sus valores, a tomar posición respecto del tema y a defender esa posición basándose en la experiencia, los datos y la consideración de las posibles consecuencias.

De acuerdo con su experiencia como alumno, ¿a qué situaciones injustas pueden dar lugar las prácticas de evaluación? ¿Cómo intentan los maestros manejar esas situaciones? ¿Qué estrategias sugiere usted? Con estas preguntas se procura que los alumnos observen y evalúen cuestiones de subjetividad y objetividad en las prácticas de evaluación.

También que conciban ideas sobre estrategias de evaluación más equitativas.

Teniendo en cuenta los datos del caso, ¿qué cree usted que debería hacer Violet Buscemi? ¿Cuáles serían, a su juicio, los beneficios de esas acciones? ¿Cuáles serían las consecuencias negativas? Estas preguntas requieren que los alumnos examinen la adopción de decisiones por el maestro. Tales decisiones suelen ser influidas por presiones externas. En el caso al que nos estamos refiriendo, la decisión de la profesora es influida por el interés del director en que el alumno no sea reprobado. Sin embargo, ella tiene la firme convicción de que (por desdicha) lo que Adam está en vías de obtener es exactamente lo que merece. Cualquier decisión que se adopte tendrá una importancia especial: para el maestro, para el alumno y para el director de la escuela. Cualquier decisión estará cargada de consecuencias. Al discutir esta cuestión, los alumnos examinan los valores, creencias y presiones institucionales que afectan su propia adopción de decisiones en el aula.

Es importante señalar que ninguna de las preguntas críticas de este caso requiere que se dé la respuesta «correcta»; ninguna busca encontrar la solución «apropiada»; cada pregunta admite una amplia gama de respuestas aceptables. Esto significa que cada alumno debe presentar sus propias respuestas, y a menudo debe hacerlo después de haber considerado cuidadosamentse la relación entre los datos y sus creencias personales. Es común que los alumnos cambien de opinión y varíen su postura de una clase a otra. Esto indica que la reflexión sobre las cuestiones está lejos de haber terminado. Una consecuencia importante de esta tarea inconclusa es que los estudiantes aprenden que pocas veces hay respuestas claras para las preguntas importantes, y que a menudo los valores, las creencias y las necesidades psicológicas de una persona influyen en la toma de decisiones. Los alumnos que aprenden a convivir con esta ambigüedad están mejor preparados para aceptar la disonancia de la vida real que los que se conforman con las «respuestas» simplistas para los más complejos problemas de la existencia.

Otras características de las preguntas también son importantes. Algunas de ellas se indican en lo que sigue.

Preguntas que invitan en lugar de exigir

Algunas preguntas, por la forma en que están redactadas, dan la impresión de que exigen una respuesta de los alumnos. Incluyen voces de mando, como «*Explique* la razón de su caída», o «*Justifique* su respuesta». Aunque esas preguntas estimulan la reflexión y por lo tanto pueden ser productivas, el aire de autoridad que las caracteriza levanta tácitamente una barrera entre el maestro y los alumnos, y crea tensión en torno de saber quién tiene poder y quién no.

Para que una pregunta sea estimulante, no es necesario que imparta una orden. Puede, en lugar de ello, invitar; sólo se requiere cambiar el giro: «¿Cómo explicaría usted las razones de su caída?» «¿Cuáles son los datos que respaldan sus ideas?». Formulada de este modo, la pregunta se presenta como una invitación a realizar una exploración en la que maestro y alumnos actúan como socios y comparten el poder. Las preguntas que invitan en lugar de ordenar permiten que los alumnos reflexionen sin correr riesgos. No se trata de cuidar la forma ni de buscar la elegancia, sino de crear un clima adecuado para que el maestro y los alumnos, asociados para aprender, realicen un examen más productivo de problemas importantes.

Preguntas claras

A veces las preguntas se formulan de tal modo que no resulta claro qué es aquello por lo que se pregunta. El resultado no es sólo la confusión de los alumnos, sino también que estos responden a una pregunta distinta de la que tenía en mente el maestro. Algunos ejemplos tomados de un examen informal servirán para ilustrar el punto.

1. ¿Cuál fue la extensión y duración de la sequía que afectó al Dust Bowl en la década de 1930?
2. ¿Qué caracteriza a la Gran Depresión de 1930?
3. ¿De dónde cree usted que procede la cuestión de la autoestima?

Cuando las palabras empleadas en las preguntas pueden interpretarse de distintas maneras (por ejemplo, «ex-

tensión y duración» en la primera pregunta, «singulariza» en la segunda y «cuestión» en la tercera), los alumnos pueden elegir alegremente su propia versión del significado y dar respuestas sin mucha relación con lo que el maestro tenía en mente.

La redacción de preguntas claras e inequívocas puede requerir que el docente escriba varios borradores, hasta alcanzar el nivel de claridad que pretende. Una manera apropiada de comprobar si lo ha logrado es pedir a un colega que las lea y las comente, o incluso hacer un ensayo con un grupo de estudiantes para ver si las interpretaciones concuerdan. Las preguntas, como los casos, saldrán mejor si se hacen varios borradores, hasta tener la seguridad de que lo que se ha escrito es claro y comprensible.

Lo que debe evitarse

Las preguntas demasiado abstractas, demasiado generales o demasiado sugerentes deben evitarse. Esas preguntas no favorecen una discusión reflexiva. Si son demasiado abstractas o demasiado generales, a los alumnos les resultará difícil concentrarse en el examen de los problemas importantes. Tales preguntas superan lo que los alumnos son normalmente capaces de comprender, y también van más allá de sus niveles de experiencia. Naturalmente, lo que es demasiado abstracto o demasiado general en un nivel puede ser exactamente lo que se necesita para otro grupo de estudiantes. Pero cuando se redactan preguntas críticas, el elevado nivel de abstracción y la excesiva generalidad deben considerarse potencialmente perjudiciales.

«¿Cómo se incorpora el sonido en una cinta de audio?» es una pregunta demasiado abstracta, que la mayoría de los alumnos del ciclo básico de la escuela secundaria no alcanzarían a comprender; sin embargo, es enteramente apropiada para un grupo de ingenieros. «¿Por qué algunas personas se convierten en alcohólicos?» puede ser terreno fértil para un grupo de psicólogos profesionales, pero es demasiado compleja como para pretender que los estudiantes secundarios la examinen a fondo.

Las preguntas demasiado sugerentes son poco productivas por otra razón. A causa de la forma en que están redac-

tadas, proporcionan indicios sobre lo que sería una respuesta aceptable. Los alumnos se dan cuenta enseguida si una pregunta los obliga sutilmente a dar una respuesta determinada, de modo que las preguntas de esa clase coartan, en lugar de alentar, el pensamiento independiente. No cabe duda de que disminuyen el potencial para concebir ideas originales. Por lo tanto, el maestro debería tomar precauciones cuando sus preguntas empiezan a parecerse a estas:

1. ¿Vivirían los peces tropicales en un arroyo como este?
2. ¿A qué clase pertenecerá un animal que vive en una madriguera a orillas de un río?
3. ¿Dónde cree usted que ocurre este acontecimiento?
4. ¿Cuál sería la mejor manera de medir la distancia?
5. ¿Qué es lo más importante en la vida de esas personas?

Otro tipo de preguntas que se deben evitar, porque tienden a poner trabas al pensamiento, es el de las que están redactadas de tal manera que fuerzan a responder «sí» o «no». Por ejemplo:

1. ¿Es un sistema parlamentario de gobierno mejor que un sistema bicameral?
2. ¿Deberíamos tener zoológicos?
3. ¿Fue correcta la decisión de Robin?
4. ¿Debería ser más restrictiva la legislación sobre armas?
5. ¿Es buena la acción afirmativa?

Estas preguntas de elección forzada contienen la potencialidad de otras más productivas. Pueden ser reescritas de modo que promuevan una gama más amplia de respuestas, que es probablemente lo que se deseaba lograr. Por ejemplo:

1. ¿En qué aspectos son los sistemas parlamentarios de gobierno mejores que los bicamerales? ¿En qué aspectos son inferiores? ¿Cuáles son sus ideas al respecto?
2. ¿Cuáles son para usted las ventajas de los zoológicos? ¿Cuáles son, a su juicio, las desventajas?
3. ¿Cómo evalúa usted la decisión de Robin? ¿Qué criterios utilizó para formular su juicio?
4. ¿Cuáles son para usted los pros y los contras de una legislación más restrictiva sobre las armas?

5. ¿Cuáles son para usted las ventajas potenciales de la acción afirmativa? ¿Cuáles son a su juicio las desventajas?

Los docentes suelen emplear las preguntas que comienzan con «por qué» más que las de cualquier otra clase. Sin embargo, esas preguntas tienden a ser «demasiado amplias», ya que suponen el examen de cuestiones muy complejas, en tanto que las preguntas mismas tienden a frustrar ese examen inteligente. El lado oculto y contraproducente de tales preguntas es que, a causa de la forma en que han sido redactadas por los maestros, parecen requerir una respuesta única, breve e inequívoca, y así lo entienden los alumnos. Como consecuencia de esta pauta de preguntas y respuestas, es probable que los alumnos aprendan que hay respuestas simples para preguntas de una complejidad indecible, y que aprendan también a darse por satisfechos con esa simplicidad, incluso en su vida adulta. He aquí algunos ejemplos de preguntas de esa clase:

1. ¿Por qué hay polución?
2. ¿Por que mató Hamlet a su padrastro?
3. ¿Por qué tiene prejuicios la gente?
4. ¿Por qué la gente no se molesta en ir a votar?
5. ¿Por qué tiene el Japón una economía tan vigorosa?

Dado el alcance de esas preguntas, es mejor reformularlas y reducirlas a preguntas que puedan alentar más productivamente un examen cuidadoso de las grandes ideas. Por ejemplo:

1. ¿Qué puede decirnos sobre las causas de la polución?
2. En su opinión, ¿qué características de Hamlet hicieron posible que diera muerte a su padrastro?
3. ¿Qué ejemplos de prejuicios puede mencionar basándose en su experiencia? ¿Cómo explica esa conducta?
4. ¿Cómo explica la escasa disposición de la gente a ejercer su derecho de voto? ¿Qué hipótesis puede sugerir?
5. En su opinión, ¿qué contribuye al vigor de la economía del Japón? ¿Qué condiciones se requieren para que una economía sea vigorosa?

Conclusión

El aspirante a escritor de casos no tardará en descubrir que la mejor manera de conocer cuál es el grado de eficacia del relato de un caso y de sus preguntas conceptuales es poner a prueba su rendimiento en el «mercado». Enseñar un caso y dejar que los alumnos discutan sobre las preguntas le permite al maestro formarse una idea de la aptitud del caso para promover el examen de las cuestiones y conceptos importantes. Basándose en estas pruebas de campo, los docentes podrán perfeccionar el relato y reformular las preguntas conceptuales hasta que produzcan un resultado que los satisfaga. Inevitablemente, el caso y las preguntas tendrán que ser reescritos varias veces y pasar por sucesivas pruebas de campo; pero cuando el proceso haya llegado a su fin, los maestros sabrán con mayor seguridad si tanto el caso como las preguntas sirven a los fines propuestos.

Un análisis conexo de las estrategias en materia de interrogatorios se hallará en el capítulo 7, que trata de las preguntas y respuestas en la sesión de interrogatorio oral sobre un caso.

5. Cómo preparar a los alumnos para el aprendizaje con casos

Aunque enseñar con casos en un curso de matemáticas no es habitual, Liam Wilson estaba convencido de que el empleo de casos proporcionaría a sus alumnos mayores posibilidades de comprender los conceptos matemáticos que las clases magistrales. Al observar la aplicación del método en otras áreas del curriculum, lo entusiasmó su potencial para animar una clase tradicionalmente apagada, en la que los alumnos «invierten tiempo» sin otro propósito que el de obtener el puntaje que se otorga a quienes aprueban el curso. Pensaba asimismo que si los alumnos aprendían matemáticas en el contexto del estudio de casos, les resultaría más fácil advertir las aplicaciones que tiene esa disciplina en la vida cotidiana. Confiaba en que el estudio de las matemáticas dejaría de ser una tarea rutinaria que se lleva a cabo para aprobar el curso y se convertiría en una investigación vital, pertinente y plena de sentido.

Tras los primeros días de clase, dedicados en gran medida a cuestiones administrativas, Wilson presentó a los alumnos el primer caso, que leerían en su hogar. «El caso del Yahagi Maru» (véase el Apéndice B; O'Shea y Wassermann, 1992) trata de un buque petrolero que choca con un iceberg y de la investigación que se realiza después para determinar la causa del siniestro y las responsabilidades. Entre los conceptos matemáticos que interesan al caso están la medición y el error de esta, la fijación de coordenadas y otros cálculos matemáticos que se emplean en la navegación.

Con gran regocijo comprobó Wilson que todos los alumnos de ese curso de cuarto año habían leído el caso. Comenzó la clase pidiéndoles que formaran grupos de cinco o seis miembros para analizar las preguntas críticas, y les explicó que se dedicarían cuarenta y cinco minutos al trabajo en los grupos y otro tanto a una sesión de interrogatorio en la que participaría toda la clase.

Wilson observaba desde los pasillos laterales del aula la interacción en los pequeños grupos. Un grupo parecía muy inactivo: sus integrantes trataban cada pregunta de estudio como si fuera una enfermedad infecciosa de la que se ocupaban de mala gana, manteniéndose a distancia. En otro grupo, los cinco varones que lo formaban, sentados en el fondo, cerca de la puerta, parecían inmersos en una charla muy entretenida. Wilson estaba seguro de que las matemáticas no eran el tema de la conversación. Un tercer grupo, de cinco alumnos, pasaba de una pregunta a otra, contestándolas diligentemente, dando respuestas breves que guardaban escasa relación con las cuestiones importantes. A este grupo le interesaba hallar las «respuestas» tan pronto como fuera posible e iban avanzando en la lista como si estuvieran corriendo la maratón de Boston. Sin ocuparse para nada de los conceptos matemáticos, «terminaron» con las preguntas críticas en menos de diez minutos, después de lo cual permanecieron sentados en silencio durante el resto de la clase. Los otros dos grupos daban por lo menos la impresión de haber ahondado en los problemas del caso, y sus discusiones parecían productivas y centradas en conceptos matemáticos. Liam Wilson se sentía desalentado por lo que había visto.

Cumplidos los cuarenta y cinco minutos, reunió a todos los grupos para comenzar el interrogatorio. Su primera pregunta, «¿Cómo describirían ustedes la serie de acontecimientos que provocaron el naufragio del Yahagi Maru?», versaba sobre hechos concretos. Descubrió, consternado, que el interés de los alumnos no estaba centrado en las matemáticas sino en la cuestión de la responsabilidad por el naufragio. Aunque hizo variados intentos por llevar la discusión al terreno de las matemáticas, los alumnos siempre se zafaban. Querían dejar establecido que la culpa del naufragio era del capitán. Si el capitán no hubiera estado durmiendo en su camarote (pese a que eran las tres de la mañana), habría podido impedir el desastre. Cuestiones como el cálculo de posiciones (por ejemplo, la posición del barco y la del iceberg), el error en el cálculo matemático o el empleo de las matemáticas en la navegación dejaron su lugar al estudio del drama humano. Incluso en el tratamiento de este tema se emitieron juicios simplistas y apresurados como si fueran verdades, sin evaluar las suposiciones en

que se basaban. El pensamiento intransigente de los alumnos no permitió el examen de alternativas. Liam Wilson se sintió complacido por la intensidad de la discusión, pero desilusionado por su contenido. Pensó que la forma en que se había desarrollado el interrogatorio reflejaba el limitado alcance de las discusiones en los pequeños grupos. Los alumnos parecían no estar preparados para enfrentar el desafío que implica la discusión de las ideas.

En los últimos minutos de la clase, Wilson dio por concluido el interrogatorio sobre el caso y pidió a los alumnos que consideraran el método de enseñanza. ¿Qué les había parecido el método de casos? Percibió en las respuestas una definida falta de entusiasmo. Los alumnos parecían perplejos. ¿Qué tenía que ver todo eso con las matemáticas? Una alumna levantó tímidamente la mano. «Me gustó el método», dijo. «Demuestra que las matemáticas no son sólo un montón de ejercicios escritos en el pizarrón. Las matemáticas tienen aplicación en la vida real.» Algunos alumnos hicieron un gesto de asentimiento, justo cuando el timbre comenzaba a sonar. La opinión de la alumna no gozaba de consenso universal.

Cuando los alumnos se dirigían a la salida, una muchacha, con cierta vacilación, levantó la mano.

«¿Sí, María?»
«Sólo quería saber, señor Wilson. ¿Cuál es la respuesta?»

Cualquier maestro que haya frecuentado las aulas durante algún tiempo conoce la dependencia de los alumnos, su incapacidad para obrar por su cuenta, su necesidad de contar con respuestas «correctas». Tradicionalmente los entornos educativos, desde el jardín de infantes hasta la universidad, han perpetuado esa dependencia y fomentado esa necesidad. Las aulas en que los maestros dominan y toman todas las decisiones importantes, así como las tareas escolares que orientan hacia una respuesta única que puede ser correcta o incorrecta, con la consiguiente asignación de recompensas y castigos, son muy indicadas para producir el tipo de conducta que se puso de manifiesto en la clase de Wilson.

En lugar de aprender a pensar, los alumnos se convierten en «aprendices de lecciones». Creen que las «respuestas»

son la clave del conocimiento, pero en realidad son incapaces de usar lo que saben en un contexto de resolución de problemas. Su comprensión de las cuestiones más amplias es irremediablemente ingenua. Esas condiciones del aula han producido estudiantes que creen estar en lo cierto cuando lo apropiado sería mantener el juicio en suspenso, que se precipitan impulsivamente hacia las soluciones cuando lo recomendable sería obrar con cautela, que sustentan opiniones dogmáticas cuando lo que se impone es el examen de alternativas y que temen asumir el riesgo de proponer una idea nueva (Raths, Wassermann, Jonas y Rothstein, 1986).

Los maestros que se proponen utilizar el método de casos con un grupo de alumnos «ingenuos» y «no puestos a prueba» probablemente verán aflorar a la superficie, vigorosas, muchas de las conductas que hemos descripto. Esas conductas no sólo son contraproducentes para el *ethos* de la enseñanza con casos, sino también muy molestas para los docentes, ya que no desaparecen a pedido. Los aprendices de lecciones, cualquiera que sea su edad, no se convierten en auténticos pensadores porque alguien los exhorte a ello. Un cambio de paradigma semejante requiere experiencias de aprendizaje diferentes y un docente que comprenda que los alumnos necesitan tiempo para dejar de ser «ingenuos» y convertirse en «informados», y que esta es una condición ineludible.

La tarea de preparar a los alumnos para que aprendan con casos resulta más fácil cuando se emplean algunas estrategias de enseñanza muy conocidas, entre ellas las siguientes:

Orientar a los alumnos respecto del proceso, lo cual implica darles información y explicaciones sobre los procedimientos, las expectativas acerca de la conducta y las metas.
Alentar el trabajo eficaz en los grupos de estudio.
Hacer participar a los alumnos en una evaluación continua y sistemática que incluya el análisis del proceso, la intervención que han tenido en él y las sugerencias destinadas a mejorarlo.

Cómo orientar a los alumnos respecto del proceso

Antes de comenzar con un nuevo programa, los docentes por lo general se esfuerzan por presentarlo a sus alumnos. Esta estrategia de enseñanza es apropiada en cualquier circunstancia, pero lo es sobre todo cuando las nuevas experiencias programáticas difieren marcadamente de las del pasado.

Orientar a los alumnos respecto de la enseñanza con casos no tiene por qué ser una actividad ardua y prolongada, pero asegurarse de que los procedimientos, expectativas y metas queden en claro proporcionará cuando menos una importante información sobre el viaje a los viajeros inexpertos. Las sugerencias que siguen deben considerarse una guía sobre el qué y el cómo de la presentación del programa. Algunas de las pautas deben darse a conocer explícitamente a los alumnos antes de comenzar con el nuevo programa; otras darán siempre motivo a discusiones, exámenes y aclaraciones tranquilizadoras.

1. *Presente la metodología a los alumnos describiéndoles el qué y el cómo de los casos, los grupos de estudio y el interrogatorio.* Esas descripciones pueden incluir una referencia al modo como los casos promueven el examen de las ideas, los grupos de estudio se esfuerzan por trabajar con ánimo de colaboración en las discusiones y el interrogatorio se emplea para fomentar la reflexión de los alumnos sobre las cuestiones planteadas en los casos. Conceder a los alumnos en esta etapa un lapso adecuado para que hagan preguntas sobre lo que los preocupa puede servir para evitar problemas posteriores.

2. *Explique a los alumnos las ventajas que ve usted en la enseñanza con casos.* Es bueno que comparta con ellos su entusiasmo por el nuevo programa, en especial por la forma en que, a su juicio, beneficiará el aprendizaje. A sus alumnos les agradará saber que usted considera que su capacidad para captar la complejidad de las cuestiones, para aprender a razonar a partir de los datos, para tomar decisiones cuidadosas, informadas y sensatas, para evaluar distintos puntos de vista y para tomar la iniciativa en la obtención de datos que respalden sus ideas es tan importante como su conocimiento de los contenidos. Los alumnos pue-

den necesitar que les diga explícitamente que, en su opinión, la enseñanza con casos es un medio para alcanzar esas metas de aprendizaje.

3. *Haga saber a los alumnos que usted no ignora que la enseñanza con casos plantea nuevos desafíos a quienes están acostumbrados a métodos más tradicionales.* Cuando se emplea el método de casos, las metas de la enseñanza y los resultados del aprendizaje difieren en forma y sustancia de los que caracterizan a los métodos más tradicionales. El método de casos concede más libertad a los alumnos, pero les impone una mayor responsabilidad individual y colectiva. La dependencia del maestro y de sus directivas es reemplazada por la expectativa de que los alumnos se desempeñen con mayor autonomía individual. Puede ser útil que usted les comunique que tiene conciencia de los nuevos desafíos que deberán enfrentar.

4. *Sea explícito en lo que se refiere a sus expectativas.* Por ejemplo:

> Antes de la clase, los alumnos deberán prepararse leyendo el caso y familiarizándose con las preguntas críticas. Se espera que los grupos de estudio (en la clase o fuera de ella) encaren con seriedad la discusión de las preguntas conceptuales.
> En el interrogatorio que se realiza con participación de toda la clase se observan ciertas reglas de procedimiento: los alumnos interactúan en forma individual con el maestro en un examen más amplio de los problemas, y las ideas de los alumnos son respetadas y consideradas con seriedad.

Al declarar las expectativas es importante destacar la necesidad de prepararse, de cooperar en los grupos, de respetar las ideas de los demás, de permitir que cada cual exprese su punto de vista, de constituir un grupo de trabajo en el que reine la armonía. Puede ser útil señalar que la eficacia del trabajo en los pequeños grupos depende en gran medida de que los alumnos asuman la responsabilidad por su conducción.

5. *Alerte a los alumnos respecto del hecho de que el énfasis no recae ya en las «respuestas» sino en el «examen de las ideas».* Sobre todo en las escuelas en que los alumnos han

sido programados para dar «la única respuesta correcta», los maestros pueden descubrir que a estos les resulta difícil pasar de las respuestas breves a la discusión de las ideas. Explicar las diferencias entre lo que antes se esperaba de ellos y lo que se espera actualmente con el nuevo método y ayudarlos en la transición puede facilitarles el ingreso en este campo más estimulante del funcionamiento cognitivo.

6. *Explique a los alumnos cómo se llevará a cabo la evaluación.* En cualquier nivel educativo, la cuestión de la evaluación es de importancia fundamental para los alumnos. Por lo tanto, será tranquilizador para ellos conocer desde el comienzo los procedimientos de evaluación que se usarán, los criterios que se aplicarán en el proceso y el modo como se determinarán las calificaciones. La regularidad, la equidad y la disposición a tener en cuenta las preocupaciones de los alumnos aliviarán mucho las tensiones relacionadas con la evaluación. Sea cual fuere el procedimiento que se elija para evaluar el aprendizaje de los alumnos, es obvio que debe ser congruente con el *ethos* de la enseñanza basada en el método de casos. De lo contrario los alumnos sabrán rápidamente que las conductas necesarias para aprobar el examen (y no las necesarias para una discusión vigorosa e inteligente de los problemas) son las que realmente cuentan.

7. *Póngase en el lugar de los alumnos para comprender mejor las dificultades que encuentran en el manejo de la libertad.* Un requisito importante de la enseñanza con casos es que los alumnos asuman mayor responsabilidad por su aprendizaje. Los maestros no supervisan todas las acciones o actividades de los estudiantes. Conceden a estos una libertad considerable, confiando en que trabajarán en forma cuidadosa, responsable y meditada. Es posible que los alumnos quieran saber desde el comienzo qué implica esa libertad, tanto en lo que se refiere a los parámetros como a la atribución de las consecuencias.

Al principio, la libertad que otorga la enseñanza basada en casos puede hacer creer que no requiere esfuerzo alguno. Sólo al ejercerla se advierten las responsabilidades que acarrea. Cuando los alumnos caen en la cuenta de la índole de sus responsabilidades, es comprensible que vacilen. Tal vez deseen recuperar la seguridad de un programa dominado por el maestro, en el que se les diga qué deben hacer,

cómo deben hacerlo y cuáles son las respuestas «correctas». Tal vez deban estar alertas a las tensiones y presiones propias de un viaje que conduce al logro de la independencia y que son parte integrante del proceso de avanzar hacia la madurez. El hecho de que el maestro comprenda la ansiedad que provocan la enseñanza con casos y los procedimientos carentes de respuestas claras y bien definidas puede resultar tranquilizador para alumnos que se asoman a la incertidumbre de lo desconocido.

8. *Muéstrese considerado con los alumnos a quienes impacienta el proceso.* Todo aprendizaje importante (de conocimientos, actitudes, habilidades o apreciaciones) lleva tiempo, ya que debe ser plantado, cultivado y desmalezado hasta que haya crecido lo suficiente. El desarrollo de un carácter reflexivo insume tiempo y requiere cuidados. Los alumnos temerosos, que se desalientan fácilmente y encuentran perturbador el proceso de investigación, necesitan que se les recuerde de vez en cuando que las metas y resultados de la enseñanza con casos no se alcanzan fácilmente, pero que hay recompensas importantes para quienes encaran con seriedad el proceso y no lo abandonan.

Los docentes que han presenciado la lucha de los estudiantes con las exigencias de nuevos programas, nuevas metodologías y expectativas diferentes, comprenden la necesidad de las buenas estrategias de orientación y de su propia paciencia durante el tiempo que les lleva a aquellos desarrollar las habilidades necesarias para asimilar un nuevo modo de aprender. Puesto que, por muy eficaces que sean las estrategias de orientación y por muy hábilmente que las aplique el maestro, no hay ningún truco de magia que convierta a los sapos en príncipes.

Cómo alentar el trabajo eficaz en los grupos de estudio

Es importante señalar que no todos los maestros de casos siguen la costumbre de recurrir a los grupos de estudio como «organizadores avanzados» que preceden al interrogatorio. En la Escuela de Negocios de Harvard, el modelo de

la enseñanza con casos, no es obligatorio formar esos grupos. Sin embargo, ya sea como consecuencia de la tradición o porque la discusión en los grupos de estudio se considera una preparación esencial para la discusión rigurosa en el aula, los alumnos, por su propia iniciativa, forman grupos que se reúnen regularmente durante todo el semestre. En algunos contextos, especialmente en el nivel universitario, los estudiantes pasan directamente de la lectura del caso al interrogatorio.

Aunque los datos científicos que respaldan el uso de los grupos de estudio son escasos, la opinión de las personas conocedoras del tema, sumada a lo manifestado por gran número de estudiantes, constituye un argumento persuasivo en favor de su empleo. Y aunque los grupos de estudio son especialmente importantes para los alumnos que no tienen experiencia en este método de enseñanza, la etapa de «ensayo» de la discusión que representan parece ser un preliminar productivo aun para los estudiantes habituados al proceso.

Resulta claro que el pequeño grupo, en el que los alumnos discuten ideas con sus pares, los hace sentir más seguros y más predispuestos a asumir el riesgo de someter sus ideas a examen. La práctica que adquieren en las discusiones del pequeño grupo contribuye a que la discusión en el grupo amplio sea más eficaz. Las ideas que han sido puestas a prueba en un clima de seguridad pueden luego ser presentadas ante un auditorio más amplio. El hecho de exponer sus ideas ya no los intimida tanto. Adquieren práctica en desarrollar argumentos más inteligentes. Una alumna graduada usaba la expresión «prelavado» para explicar por qué consideraba que la discusión en el pequeño grupo era una primera etapa en el proceso de poner a prueba la validez de sus ideas.

Como escenario de sesiones informales de práctica que incrementan la habilidad para el debate, los grupos de estudio justifican sobradamente la inversión de tiempo que se hace en ellos y compensan con creces los esfuerzos encaminados a lograr que su funcionamiento sea eficaz. Los datos consignados en el estudio de Adam (1992) confirman que, a juicio de las personas entrevistadas, esos grupos dan como resultado una mayor tolerancia hacia las ideas de los demás, una disposición a escuchar las opiniones ajenas y un

mayor confort cuando se trata de expresar un punto de vista. Por supuesto, estos son algunos de los beneficios que se esperan de la enseñanza con casos en general. No obstante, el empleo de grupos de estudio es muy probable que intensifique y aumente la posibilidad de obtener esos beneficios.

Resulta claro que, así como los grupos de estudio contribuyen a mejorar el desempeño de los alumnos durante el interrogatorio, este, a su vez, contribuye a la eficacia de los grupos de estudio. Por un lado, los alumnos enfrascados en las sesiones de interrogatorio aprenden rápidamente que lo que ocurre en los pequeños grupos resulta beneficioso para las discusiones en el contexto más riguroso del interrogatorio. Por el otro, los requerimientos intelectuales más estimulantes de las sesiones en que participa toda la clase imponen tácitamente normas de investigación en los pequeños grupos. Más aun, el modelado de las interacciones entre el maestro y los alumnos, así como la naturaleza del discurso, también señalan el camino para lograr un proceso más eficaz en el pequeño grupo.

Formación de los grupos de estudio

Los docentes que han decidido recurrir a los grupos de estudio tienen ante sí por lo menos dos cursos de acción: los grupos predeterminados y los grupos *ad hoc*. Cada una de estas alternativas —como es común que ocurra cuando los maestros tienen que optar— presenta ventajas y desventajas. Probablemente elegirán la que les parezca más apropiada teniendo en cuenta el nivel educacional en que ejercen su profesión y las características de los alumnos a su cargo.

Los grupos predeterminados les permiten asegurarse de que la «mezcla» de alumnos sea productiva, de que los «conversadores» y «no conversadores» estén distribuidos de manera pareja, de que cada grupo contenga un «núcleo» de alumnos destacados, y de que los alumnos que son «malos compañeros» no queden concentrados en un solo grupo. Estas características son ventajosas para los alumnos no habituados a trabajar juntos, sin supervisión, en pequeños grupos, y hacen que los grupos predeterminados sean especialmente adecuados para la escuela secundaria. El hecho de que la elección de los miembros corra por cuenta del

maestro es quizás el modesto precio que hay que pagar para que los grupos funcionen más eficazmente. Los maestros que forman los grupos al iniciar el curso podrán, cuando el semestre esté más avanzado, dar mayores oportunidades de elección a los alumnos. Para que puedan funcionar con eficacia, los grupos deben tener entre cuatro y seis miembros, cantidad que es suficiente para alcanzar una masa crítica y al mismo tiempo lo bastante reducida como para no impedir una adecuada participación individual.

Cuando los grupos son *ad hoc* (en cuyo caso el docente se limita a indicar que los alumnos deberán «formar grupos que tengan aproximadamente de cuatro a seis miembros»), los estudiantes tienen mayores posibilidades de decidir quién trabajará con quién. La ventaja de los grupos *ad hoc* es su flexibilidad: los alumnos pueden cambiar de grupo cada semana, y quienes lo hagan se familiarizarán con una mayor variedad de opiniones y conductas de sus compañeros. Los estudiantes tienen también la posibilidad de no quedar atados a un grupo de «bajo desempeño», ya que la flexibilidad en la integración de los grupos cambia automáticamente la dinámica grupal. La desventaja de estos grupos es que el maestro tiene muy poco control sobre su composición. Sin embargo, a los maestros que son capaces de renunciar al control de este aspecto, la libre elección que caracteriza a los grupos *ad hoc* les resultará particularmente atractiva, sobre todo en la universidad, en la que la libre elección de los compañeros de trabajo parece ser un enfoque más respetuoso.

Los grupos predeterminados y los *ad hoc* funcionan bien tanto dentro del horario de clases como fuera de él.

Grupos que sesionan dentro del horario de clases y grupos que lo hacen fuera de él

Como en el caso de los grupos predeterminados y los grupos *ad hoc*, la decisión sobre si los grupos de estudio trabajarán dentro del horario de clases o fuera de él incumbe al maestro. Para tomar esa decisión deberá ponderar factores como el horario de clases, la cantidad de horas de clase semanales, la distribución general del tiempo de clase entre todas las actividades que se realizan en el aula y, en el caso

de los grupos que trabajan fuera del horario de clases, también la logística. Por supuesto que, si es virtualmente imposible para los alumnos reunirse y constituir los grupos fuera del horario de clases, habrá que recurrir a algún arreglo que les permita hacerlo dentro de ese horario.

Cuando los grupos de estudio sesionan durante el horario de clases, el maestro puede observar su funcionamiento, como también la conducta individual de los alumnos, y usar esa información en beneficio de estos. (La índole de la supervisión de los grupos de estudio por el maestro se tratará en detalle más adelante.) A los docentes, por supuesto, les interesa comprobar si la asignación de tiempo de clase al trabajo en los grupos está justificada.

Si en el semestre se dispone del tiempo necesario para ocuparse en clase de las grandes ideas del programa, tanto a través de las discusiones en los pequeños grupos como a través del interrogatorio en el grupo amplio, la decisión a tomar es obvia. Si la lucha del maestro con el programa y el reloj impide el empleo de grupos de estudio que sesionen durante la clase, la decisión a tomar también es obvia.

Si la logística parece oponerse a ambos sistemas, es hora de que el maestro se siente, quizás en compañía de algún colega servicial, y trate de encontrar el modo de remover los obstáculos que impiden la formación de los grupos. Cualquier estrategia que se ensaye y resulte defectuosa puede siempre cambiarse, y esta flexibilidad da a los maestros una considerable libertad para aprender sobre lo que puede hacerse para trabajar por los grupos.

Cómo proporcionar orientación durante las primeras sesiones de los grupos de estudio

La orientación y el apoyo que se brindan durante las primeras etapas del trabajo en los grupos de estudio pueden ser manifiestos o sutiles, según cuál sea el estilo del maestro. Sin embargo, no debe confundirse el estilo con la índole del apoyo que se brinda. Este no debe ser demasiado directivo, pues podría perpetuar la dependencia de los alumnos. Tampoco debe ser demasiado informal, pues no proveería suficiente estructura y conocimientos básicos. Lo apropiado es buscar un término medio: usar estrategias que alienten y

demuestren comprensión, pero absteniéndose de intervenir y tomar las riendas; el maestro no debe ayudar a los alumnos a contestar las preguntas ni expresar sus opiniones. Esto le resultará especialmente difícil cuando advierta que un grupo está atascado y no puede funcionar por su cuenta.

Cuando los alumnos no están familiarizados con los grupos de estudio, darles a conocer las «reglas del juego» resultará provechoso. Al hacerlo, el maestro pone en claro cuáles son las expectativas en lo referente a las discusiones en el grupo y las responsabilidades de los participantes. En esta etapa algunos maestros asesoran a los alumnos sobre el proceso grupal; otros dejan que los grupos busquen a tientas el camino hacia procedimientos más productivos. Para los primeros sugerimos a continuación algunas instrucciones que pueden ayudar a los grupos de estudio:

Escuchen cuidadosamente las ideas de los demás.
Esfuércense por comprender lo que se está diciendo.
Respeten las ideas de todos los miembros.
No interrumpan.
Sean tolerantes cuando alguien expresa ideas que no coinciden con las de ustedes.
Nadie debe guardar silencio todo el tiempo. Todos deben exponer sus ideas.
Hagan preguntas cuando no entiendan algo. Pidan ejemplos.
Nunca menosprecien a un miembro por lo que ha dicho.
Mantengan la discusión centrada en el caso.
Durante las discusiones, manténganse alertas a fin de evitar las generalizaciones excesivas, los juicios de valor que se toman por hechos comprobados, las afirmaciones extremas, las conclusiones simplistas y las conclusiones que no se basan en datos.

Otra posibilidad es que las instrucciones para los grupos de estudio sean elaboradas por la clase, bajo la dirección del maestro. De todos modos, es muy probable que al principio algunos grupos, aun contando con instrucciones claras y explícitas, se sientan desorientados y tropiecen con dificultades para entablar discusiones productivas. Las conductas no relacionadas con la tarea, la dependencia extrema, los miembros disfuncionales y la ausencia de «armonía» son

indicios de un funcionamiento deficiente de los grupos; las estrategias para lidiar con esas conductas se detallan más adelante. Aunque tales estrategias se aplican principalmente en los grupos que sesionan dentro del horario de clases, los maestros deberían, en la medida de sus posibilidades, hacer «visitas» a los grupos externos, previamente convenidas con ellos. Si bien esto supone trabajo extra para un maestro ya sobrecargado de tareas, las ventajas que brindan esas visitas pueden muy bien justificar el tiempo extra. El hecho de asistir a las sesiones de un grupo como observador silencioso y no participante presenta todas las ventajas de la observación en clase, y ofrece además la oportunidad de aplicar, si fuera necesario, las sugerencias señaladas en el párrafo anterior. Las visitas a los grupos deben ser rotativas a fin de que el maestro pueda reunirse varias veces con cada uno de ellos. Probablemente no sean necesarias una vez que los grupos hayan alcanzado un funcionamiento pleno, pero es posible que a los alumnos les agrade saber que el maestro está dispuesto a visitarlos cuando ellos se lo pidan.

Manejo de los problemas de los grupos

Grupos que desatienden la tarea. Cuando un grupo desatiende la tarea, la presencia del maestro en las cercanías constituye un sutil recordatorio. Manley-Casimir (Manley-Casimir y Wassermann, 1989) utilizó esta estrategia con un grupo de alumnos de magisterio:

«A algunos grupos de estudio les resultaba muy difícil concentrarse en las preguntas conceptuales. En esos grupos, uno o dos de los participantes se apoderaban de la pelota y corrían con ella. . . hasta Sudamérica. En algunos grupos, los alumnos eran incapaces de usar las habilidades relacionadas con el proceso grupal para mantener las discusiones bien encaminadas. Cuando llegaron a conocerse mejor, los alumnos comenzaron (como el agua) a buscar otros alumnos «de su mismo nivel» y a reunirse con ellos, siempre los mismos, semana tras semana. Esto llevó a la formación de grupos a los que considerábamos "de funcionamiento más elevado" y de otros que funcionaban en niveles cognitivos más

bajos. En el caso de los grupos cuyo nivel de funcionamiento era ínfimo, la presencia física, aunque silenciosa, de un instructor contribuyó a que volvieran a centrarse en la tarea» (pág. 290).

La idea de amonestar directamente a un grupo que desatiende su tarea, censurando su conducta inapropiada, puede resultar tentadora, pero es una estrategia que no recomendamos. Aunque en apariencia cumple el objetivo de «controlar la conducta», una medida de esa índole ensancha la brecha entre el maestro y los alumnos, y no condice con el *ethos* según el cual uno y otros son socios en el aprendizaje. No es frecuente que los grupos asuman la responsabilidad por su conducta si no cuentan con la libertad psicológica de hacerlo.

Aunque nunca he trabajado con grupos que no fueran capaces de pasar, a tiempo y por sí mismos, de un nivel inferior a otro superior, es concebible que la conducta inicial de algunos estudiantes sea tan contraproducente que justifique el empleo de estrategias con características de intervención impuesta. En tales circunstancias, la presencia del maestro en el grupo en calidad de miembro activo —no de autoridad sino de un colaborador que participa en la investigación— podría ser un procedimiento útil.

Cabe advertir que cuando los grupos de estudio sesionan dentro del horario de clases, los maestros deben estar claramente disponibles. Es fácil caer en la tentación de aprovechar esos momentos para realizar tareas rutinarias, para ponerse al día con el papeleo. Pero esa conducta transmite a los alumnos un claro mensaje, y este es que el maestro no siente interés por los grupos ni por el trabajo que realizan. La disponibilidad del maestro durante las sesiones de los grupos es tranquilizadora. Los alumnos saben que, si lo necesitan, estará allí para ayudarlos. Su presencia implica interés y apoyo psicológico y es eficaz para encarrilar a quienes tienden a desentenderse de su tarea.

Grupos muy dependientes. Los alumnos que han sido programados para depender excesivamente de sus maestros pueden tratar de manipular al maestro para que este asuma un papel más directivo. Preguntas como «¿Qué quiere que hagamos?» o «¿Y después qué hacemos?» alertan al

maestro acerca de esas conductas dependientes. Responder a tales preguntas dando nuevas instrucciones (por ejemplo, «Háganlo de esta manera») es un modo seguro de perpetuar las conductas dependientes. En cambio, el maestro puede ser comprensivo, alentador y no directivo, dejando que el grupo se abra paso por sí mismo a través del proceso. Por ejemplo, si un alumno dice «No estoy seguro de lo que usted quiere que hagamos», el maestro puede contestar «Me doy cuenta de que las preguntas son difíciles y de que la tarea es diferente de lo que ustedes están acostumbrados a hacer. Pero me interesa saber qué piensan de estas cuestiones y estoy seguro de que tienen ideas que ofrecer. Confío en su capacidad para hacer frente a este reto».

Grupos con miembros disfuncionales. El rol de observador silencioso del maestro presenta otras ventajas. Le permite analizar el desempeño individual de los miembros del grupo. ¿Quiénes tienden a monopolizar la discusión? ¿Quiénes se abstienen de intervenir? ¿Quiénes se muestran autoritarios en defensa de su posición? ¿Quiénes suelen interrumpir a los que hablan? ¿Quiénes ridiculizan las ideas de los demás? El maestro puede utilizar esta información reuniéndose en privado con los alumnos después de la clase, no para reprenderlos sino para hacer observaciones sobre el funcionamiento del grupo, con una finalidad que expresaría la siguiente pregunta: ¿cómo puedo ayudar a este alumno a convertirse en un miembro más productivo del grupo?

Grupos inarmónicos. Algunas combinaciones de alumnos parecen crear desarmonía. Los alumnos son incapaces de hacer a un lado su personalidad y concentrarse en la tarea. Cuando el maestro observa que una combinación particular en un grupo particular no da buen resultado, tiene siempre la posibilidad de modificar la combinación disponiendo un intercambio de miembros entre los grupos. Esto es útil sobre todo cuando un alumno se ha convertido en una constante molestia; a veces cambiar de grupo a ese alumno tiende a «redistribuir la carga», que así resulta compartida de modo más parejo. En el sistema de grupos *ad hoc* es probable que una situación semejante se resuelva por sí misma al modificarse la composición de los grupos.

Examen del funcionamiento de los grupos de estudio

La reflexión posterior a una experiencia da la oportunidad de analizar lo ocurrido y ayuda a comprender cómo podrían obtenerse mejoras. Hacer participar a los alumnos en una discusión *a posteriori* sobre el funcionamiento de sus grupos de estudio es una estrategia eficaz para evaluar el proceso e idear procedimientos correctivos. Cinco minutos al final de cada clase pueden ser suficientes para formular preguntas como estas:

¿Cómo se desempeñaron hoy los grupos de estudio?
¿Qué procedimientos utilizaron para asegurarse de que la discusión fuera productiva?
¿Por qué la discusión se apartó de su objetivo principal?
¿Qué piensan que se podría hacer para que la calidad de la discusión sea mejor la próxima vez?

Es esencial que durante estos exámenes reflexivos los maestros se mantengan neutrales y permitan que los alumnos expongan sus puntos de vista. Si cuestionaran las ideas de los alumnos, desaprobaran sus sugerencias, hicieran comentarios sarcásticos o de cualquier modo menoscabaran o desvalorizaran sus declaraciones, el proceso de examen reflexivo estaría condenado al fracaso.

Las sesiones de evaluación cesarán cuando el maestro esté seguro de que el examen *a posteriori* ya no es beneficioso para los grupos de estudio porque estos, finalmente, se han convertido en grupos productivos.

Reconocimiento del progreso de los alumnos

A todo el mundo le agrada saber que hace las cosas bien, y esto puede afirmarse especialmente de los estudiantes que, con gran esfuerzo, han logrado ponerse a la altura de nuevos desafíos. Cuando el docente se acuerda de valorar su esfuerzo y reconoce el progreso que han alcanzado al convertirse en miembros más reflexivos de los grupos pequeños y grandes, los alumnos se sienten alentados. Por supuesto, ese reconocimiento debe ser leal y sincero; los sentimientos

fingidos tienen un efecto adverso para el maestro y los alumnos en este proceso evolutivo.

Participación de los alumnos en la reflexión sobre el proceso del estudio de casos

Algunos grupos de estudio pueden «despegar» rápidamente y avanzar hacia un discurso muy productivo en poco tiempo. Otros requieren más tiempo para encaminarse hacia un examen más reflexivo de las cuestiones. Cuando el hábito de pensar y el discurso inteligente necesitan tiempo para desarrollarse, ese desarrollo no se produce de un día para otro ni tampoco como resultado de una orden. No obstante, el discurso inteligente es un objetivo fundamental de la enseñanza con casos y los maestros no deben conformarse con menos.

La experiencia de pensar y las oportunidades de reflexionar sobre la experiencia forman hábitos de pensamiento (Raths, Wassermann, Jonas y Rothstein, 1986). La enseñanza con casos es, por supuesto, un estímulo apropiado y continuo para el pensamiento de los alumnos, y el progreso individual y colectivo que tiene lugar como resultado de esa experiencia ha quedado bien documentado (Adam, 1992; Ewing, 1990; Raths *et al.*, 1986; Wassermann e Ivany, 1988). La participación de los alumnos en una reflexión continua sobre el proceso es un paso gigantesco en dirección hacia ese progreso.

«Nos encanta esta clase», me dijo una vez una de mis alumnas de sexto grado, «y nos divertimos mucho. Pero temo que no estemos aprendiendo gran cosa.» Aunque quedé perpleja y apenada al oírla (después de todo, yo pensaba que estaba haciendo un excelente trabajo), el incidente me impulsó a investigar y me permitió tomar conciencia de varias suposiciones que tanto yo como los alumnos habíamos estado haciendo. Los alumnos que, en los grados anteriores, habían aprendido acerca de «cómo se supone que se produce el aprendizaje» a partir de un conjunto de experiencias totalmente distinto, creían que las actividades de aprendizaje debían tener esas formas para ser valiosas. Los proyectos grupales, las discusiones en clase, el planeamiento de investigaciones, la autoevaluación, todo eso era muy lindo pero

¿qué relación tenía con el aprendizaje «real»? Yo, por mi parte, desde mi posición de maestra, había supuesto que los beneficios de aprender en esa forma nueva y distinta serían evidentes para los alumnos.

Cuando dejé la escuela pública y me integré a la universidad, comprobé con asombro que muchos alumnos adultos pensaban lo mismo acerca de «cómo se supone que se produce el aprendizaje». También los adultos necesitan participar en el examen y análisis del proceso para comprender cuáles son las ventajas de esas formas diferentes de aprender y hasta qué punto ellos se benefician, individual y colectivamente.

Invitar a los estudiantes a participar en la actividad de examinar el cómo y el qué de su aprendizaje con casos, y a reflexionar sobre ello, los beneficia de varias maneras. Ante todo, les permite discernir y comprender que el método estimula su pensamiento. Luego, los ayuda a darse cuenta de que, aunque el maestro no se encuentre en el centro de la escena transmitiendo información, sus conocimientos aumentan. Por último, les proporciona los medios de comprobar que el proceso desarrolla en ellos el hábito de pensar. Además, podrán advertir que se están volviendo más confiados e independientes en su modo de actuar. En el capítulo 7 se ofrecen sugerencias sobre la manera de lograr que los alumnos reflexionen sobre el proceso.

Un grupo de alumnos de cuarto año, a quienes se pidió que reflexionaran retrospectivamente sobre la influencia que tuvo la enseñanza con casos en su aprendizaje, dieron las siguientes respuestas:

«El método de estudio de casos en el aula le permite a uno escuchar otros puntos de vista, considerarlos y luego hacer un análisis de la cuestión utilizando esos puntos de vista. Con esto mejoran la comprensión y el examen de la cuestión.»
«El uso del método de estudio de casos ha vuelto más flexible mi modo de pensar sobre algunas cuestiones.»
«Ahora presto más atención a lo que dicen los demás antes de responder.»
«El proceso del estudio de casos crea una atmósfera y un ambiente que hacen que los alumnos se sientan cómodos. Eso aumentó mi capacidad para comunicarme y compren-

der los puntos de vista de otras personas, lo cual tiene una importancia decisiva en el "mundo real".»
«Pienso más en el efecto que producirán mis decisiones en otras personas.»
«Pienso más en la cuestión antes de llegar a una conclusión. No extraigo automáticamente conclusiones apresuradas.»
«Tomo decisiones en las que creo, y las mantengo.»
«El método de estudio de casos enseña a tomar en cuenta todos los puntos de vista y todas las posibilidades antes de formarse una opinión. Esto contribuye a que las decisiones sean mejores. Uno empieza a usar esta manera de pensar en las decisiones cotidianas.» (Adam, 1992)

Preparar a los alumnos para la enseñanza con casos requiere tal vez algún esfuerzo de parte del maestro; sin embargo, una buena preparación es esencial para que los alumnos se sientan cómodos, y por lo tanto más dispuestos a aceptar los desafíos que plantea esa enseñanza. Cuando los alumnos desempeñan un rol activo, aumenta la probabilidad de que la enseñanza con casos los ayude a formar el hábito de pensar y los prepare para usar ese hábito en su vida. De cualquier modo, el maestro que se dispone a preparar a sus alumnos para aprender con casos debería recordar el consejo que Paul Winchell (1954) dio a los aspirantes a ventrílocuos: «No se apresure. No se impaciente. No se desanime. No renuncie jamás».

6. Cómo prepararse para enseñar con casos

«Es intimidante», dice a sus colegas Roger Beauchamp, que está considerando la posibilidad de enseñar con casos. «Uno no puede planificar por adelantado, como cuando prepara una clase expositiva. Muchas cosas pueden salir mal cuando hay que contestar en el acto. Me sentiría más cómodo si supiera cómo prepararme para enseñar un caso.»

Pese a la opinión en contrario de McAninich (1993), para quien «la enseñanza con casos no puede ser planeada por adelantado» (pág. 101), los maestros de casos eficientes realizan un planeamiento que contribuye a que los resultados en el aula sean más productivos y satisfactorios. Incluso se sabe de maestros que, pese a contar con mucha experiencia y aunque se trate de un caso que ya han enseñado muchas veces, se preparan cuidadosamente antes de concurrir al aula. La idea de que un maestro de casos simplemente llega al aula, se quita el saco y la corbata y da comienzo espontáneamente a la discusión brillantemente orquestada de un caso es tan inexacta y engañosa como la versión que da Hollywood de la Inglaterra isabelina.

Una buena preparación previa no garantiza que todo saldrá bien, es decir, que el maestro será capaz de responder productivamente a cada declaración de los alumnos, que los alumnos estarán ansiosos por exponer sus ideas, o que el maestro será capaz de mantener la discusión centrada en las grandes ideas, evitando que se vaya por las ramas. Pero por lo menos la preparación reducirá al mínimo los problemas potenciales y proporcionará al maestro un marco más claro para ayudar a los alumnos a examinar las cuestiones importantes.

Sugerencias sobre cómo prepararse para enseñar con casos

Las sugerencias que siguen se ofrecen como guía a los maestros que comprenden que una buena preparación previa es esencial para el éxito de la enseñanza con casos.

Conozca el caso

El primer paso en la preparación para enseñar un caso es llegar a conocerlo bien. Para eso no basta con leerlo una vez antes de dar la clase. Es probable que se requieran varias lecturas, así como un tipo de estudio que permita conocer al dedillo todos sus pormenores. Cuanto mejor conozca el maestro los hechos del caso, más capaz será de utilizar esa información para formular las preguntas que deben analizar los alumnos.

Es evidente que cuantas más veces haya enseñado un caso, más familiarizado estará el maestro con sus detalles. Sin embargo, esa familiaridad no debería disuadirlo de efectuar una revisión *a priori* cuidadosa del caso, sus detalles, matices y estructura general.

Conozca los problemas

Todo buen caso plantea varios problemas que requieren examen. A veces esos problemas son enumerados por el autor en una sección titulada «Notas para el maestro». En ausencia de esa sección, los docentes deben discernir por sí mismos, a partir del relato del caso y las preguntas de estudio, cuáles son los problemas que corresponde examinar en el aula.

Al conducir la discusión sobre un caso, los maestros no están obligados a limitarse a los problemas identificados en las «Notas». Pueden descubrir que hay otras grandes ideas que también son aplicables al caso y que son más pertinentes para las clases que están dictando. Por ejemplo, en el caso «La vejez no es para los flojos» (véase el Apéndice F; Wassermann, 1993*b*), las «Notas» sugieren que se examinen problemas relacionados con los factores determinantes

del envejecimiento, lo cual es apropiado para las clases de ciencia biológica; sin embargo, el caso también tiene aplicación en las clases de vida familiar, en las que el examen de problemas relacionados con la muerte de seres queridos puede ser igualmente provechoso. Cualquiera que sea el contexto, a los maestros que tienen en claro con anticipación cuáles son los problemas que desean que los alumnos examinen durante la discusión les será más fácil evitar desvíos y mantener la discusión centrada en esos problemas.

Al prepararse para enseñar el caso «De usted depende, Sra. Buscemi» (Wassermann, 1993*a*), Laura Farrell identifica las perspectivas amplias sobre la base de las cuales determinará las cuestiones que sus alumnos han de examinar. Sabe que desea que sus alumnos vean este caso desde el punto de vista de la acción afirmativa. También quiere que examinen la equidad en las prácticas de evaluación y la validez de los exámenes escolares. Por último, espera poder dedicar alguna atención a la autonomía del maestro cuando toma una decisión sobre la nota que merece un alumno. Una vez identificados estos problemas, cuenta con una clara guía para determinar el camino que seguirán. Sabe con cuál de ellos se abrirá la discusión del caso y cuál está dispuesta a dejar de lado si la discusión de otras cuestiones resulta muy productiva. También puede proveerse por adelantado de algunas preguntas que destaquen ciertos aspectos de los problemas.

Una de las características más interesantes de los casos es su flexibilidad. Un caso no equivale a una serie de hechos intransigentes, sino que puede ser usado para examinar distintos problemas. Esto significa que un maestro que haya usado el caso de matemáticas «Yahagi Maru» (véase el Apéndice B; O'Shea y Wassermann, 1992) para examinar problemas referidos a la ubicación de puntos en un gráfico puede, tiempo más tarde, cambiar el punto de vista y usar el mismo caso para examinar problemas relacionados con la exactitud de las mediciones. Esta flexibilidad constituye una ventaja para un maestro de casos experimentado. Casos que han sido usados muchas veces en el pasado cobran nueva vida, y la capacidad de los buenos casos para abrir nuevas vías de conocimiento hace que su utilidad para la enseñanza se prolongue en el tiempo. Sea cual fuere el modo en que las grandes ideas de un caso evolucionen y se mo-

difiquen, el maestro nunca desatiende un aspecto particular de la preparación: la clara identificación, antes de la clase, de las perspectivas que se examinarán durante la discusión en el aula.

Prepare buenas preguntas con anticipación

Hacer las preguntas «correctas» en respuesta a la declaración de un alumno es un arte que debe ser cultivado. Saber qué pregunta hacer y en qué momento, cómo dotarla de claridad y precisión, cómo enunciarla de modo que no intimide sino que parezca una invitación, es una habilidad que se adquiere tras largos años de práctica. La capacidad de improvisar (McAninich, 1993) formulando preguntas que induzcan a los alumnos a realizar un examen inteligente y productivo de las cuestiones es, puede decirse, uno de los aspectos más complejos de la enseñanza con casos; en el capítulo 7 se explica cómo se adquiere esta habilidad. Sin embargo, preparar preguntas anticipadamente puede ayudar a los docentes a mantener la discusión centrada en las cuestiones importantes.

Las buenas preguntas críticas correspondientes a un caso pueden servir de base para las que se emplearán durante el interrogatorio. Estas últimas pueden obtenerse combinando las primeras de un modo especial o modificando su redacción. También pueden apartarse de las preguntas conceptuales y requerir que se reflexione sobre temas que no fueron discutidos en los grupos de estudio. Comoquiera que sea, deberían, como mínimo, reflejar los problemas importantes que corresponde examinar.

La preparación anticipada de las preguntas ayuda a impedir que el interrogatorio se desvíe de sus objetivos, y es útil tenerlas anotadas a fin de poder consultarlas durante la discusión. Preparar las preguntas por anticipado también permite adquirir práctica en una redacción clara y de un tono amable que sugiera una invitación. La práctica en la redacción de buenas preguntas influye a la larga en el discurso improvisado.

A semejanza de lo que ocurre con las preguntas conceptuales (véase el capítulo 4), las que se emplean durante el interrogatorio pueden agruparse en varios niveles de difi-

cultad creciente. Las preguntas iniciales (las del primer nivel) pueden ser exploratorias, por ejemplo: ¿Cuáles son para ustedes los problemas importantes que plantea este caso? O pueden requerir datos: ¿Qué saben sobre esa profesora? ¿Qué saben sobre [este particular] estilo arquitectónico? O estar dirigidas a establecer cuál es en opinión de los alumnos el dilema principal: ¿Cuál es para ustedes la principal fuente de conflicto en este caso? Estos tres tipos de preguntas pueden emplearse en el primer nivel, el del conjunto de preguntas con que se inicia el examen de los problemas planteados en el caso.

Con las preguntas del segundo nivel comienza la exigencia de realizar análisis: ¿Cuál es su análisis de las prácticas de evaluación de esa profesora? ¿En qué se diferencia [este] estilo arquitectónico de [aquel]? ¿Cómo explican que el estudiante no fuera capaz de desempeñarse bien en la asignatura? ¿Cuáles fueron para ustedes las condiciones sociales que contribuyeron a la hambruna colectiva? ¿Qué les parece inequitativo en la situación? ¿Qué suposiciones se hacen?

Las preguntas incluidas en el nivel siguiente plantean al pensamiento de los alumnos un desafío aun mayor. Requieren que se hagan evaluaciones y se propongan planes de acción. Por ejemplo: ¿Como evalúan ustedes los métodos de esa profesora? ¿En qué criterios se basa ese juicio? ¿Qué debería haber hecho ella en lugar de lo que hizo? ¿Qué plan hubieran puesto en práctica ustedes para mejorar la situación? ¿Creen que los medios a utilizar son compatibles con los fines del plan? ¿Cuáles son algunas de las posibles consecuencias de lo que se ha propuesto? ¿Cuál es el mejor de los planes propuestos? ¿Qué debería [esa persona] hacer ahora?

El último nivel de preguntas se relaciona con cuestiones más globales. Por ejemplo: ¿Cuál es su posición respecto de la acción afirmativa? ¿Qué opinan del derecho del paciente a elegir el tratamiento que se le ha de aplicar? ¿Cuál piensan que debe ser el papel de este país en lo que se refiere a la admisión de inmigrantes cuya vida está en peligro?

Rosmarin (1985) sostiene que «la energía impulsora y direccional de toda buena clase de discusión procede de las preguntas del maestro» (pág. 37). En el perfil de C. R. Christensen y su obra que presentó en el seminario de Harvard sobre «conductor de debates», escribe lo siguiente:

«Las mejores preguntas son las que parecen ser tan espontáneas como sagaces, las que parecen haber sido improvisadas ante el drama del aula. En otras palabras, las más inmunes, en apariencia, al análisis pedagógico. Christensen, sin embargo, nos ha mostrado que esa espontaneidad puede ser conceptualizada y planeada. De ahí su "tipología de preguntas". Primero, las preguntas exploratorias: ¿Cuáles son los "hechos"? ¿Qué salió mal? ¿Qué se puede hacer? Luego las preguntas que plantean desafíos o ponen a prueba: Estas soluciones o interpretaciones, ¿son adecuadas para el problema? ¿Es posible hallar otras? ¿En qué podrían fallar esos planes? A continuación, las preguntas contextuales y relacionales, los "telares" que de inmediato amplían la perspectiva de la clase e inician el proceso de vincular unas cosas a otras: ¿En qué se parecen estas dos soluciones? ¿En qué se diferencian? ¿Qué clases de soluciones tenemos?

»Después vienen las preguntas sobre "prioridad": ¿Cuál es la mejor solución? ¿Por qué? Por último, las preguntas finales y conceptualizadoras: ¿Qué hemos aprendido? ¿En qué principios se basan las elecciones que hemos hecho? ¿Cómo se relacionan con las elecciones hechas en clases anteriores? Sin embargo, lo que más importa recordar acerca de las preguntas es esto: "Una buena pregunta nunca recibe respuesta". Siempre tiene descendientes. Siempre genera más preguntas y, por lo tanto, más reflexión» (pág. 37).

La decisión sobre las preguntas por usar y su orden es, como la mayoría de las que deben tomar los maestros, una decisión individual. Pero es una decisión informada, basada en una idea preconcebida acerca de cuáles son las preguntas capaces de traer a la luz los elementos fundamentales del caso y estimular la reflexión de los alumnos acerca de problemas importantes. Aunque no es necesario atenerse estrictamente a las preguntas preparadas con anticipación, estas parecen mantener centrada la discusión y constituyen un recurso siempre a mano para el maestro atrapado en la intensidad del interrogatorio.

Conozca a los alumnos

La forma de responder de los alumnos (o, en verdad, el hecho mismo de que respondan) es quizá la más importante de las variables que influyen en el éxito de la enseñanza de la discusión. Una estrategia útil es conocer a los alumnos: saber si son reticentes o incluso hostiles, si son especialmente propensos a no responder, si sus respuestas son deslucidas, triviales, arrogantes o defensivas (todo lo cual es de ocurrencia muy probable y puede influir de manera decisiva en una discusión). Esta estrategia no es exclusiva de la enseñanza con casos. La usan los buenos docentes en todas partes, cualquiera que sea el método que apliquen.

Ante todo los docentes deben conocer el nombre de sus alumnos y llamarlos por su nombre. En una sala de conferencias amplia suelen colocarse, sobre el tablero de las mesas de los estudiantes, tarjetas con sus nombres, claramente visibles para el maestro. En algunas clases se pide a los alumnos que no cambien de asiento, a fin de hacer más fácil para el maestro la tarea de recordar quién es quién. Reunir datos biográficos de los alumnos es más sencillo en la escuela secundaria, porque allí se puede obtener esa información consultando los archivos en el sector administrativo o intercambiando datos con otros maestros. En la universidad se puede pedir a los estudiantes que presenten un esbozo biográfico para información del docente.

Por supuesto que el hecho de conocer a los estudiantes no garantiza que estos vayan a dar más respuestas. Pero puede inducir a un grupo de alumnos reticentes a volverse más comunicativos. El hecho de llamar a los alumnos por su nombre contribuye a crear en el aula una comunidad en la que dar respuestas es menos riesgoso para ellos. Hablar con los alumnos después de la clase, individualmente y sobre una base personal, es una forma de demostrar que el docente se preocupa por ellos como personas y como educandos. El uso cuidadoso y responsable de la información biográfica puede ser muy útil para fortalecer la relación entre maestro y alumnos.

Los alumnos tienen buenas razones para abstenerse de dar respuestas. Es posible que cuando expresan sus ideas se sientan inseguros o incompetentes. Tal vez encuentren insólita la exigencia de que piensen sus propios pensamien-

tos, puesto que se los ha habituado al aprendizaje de la «respuesta correcta». Quizá se los haya programado en la escuela desde una temprana edad para que crean que sus ideas son «erróneas» o «estúpidas». Es posible que sean tímidos y tengan miedo de hablar en público. O que tengan dificultad para expresarse y les falte experiencia en lo que se refiere a comunicar sus pensamientos. O que el idioma en el que se les pide que contesten no sea su idioma natal. Conocer a los alumnos como personas permite tener acceso a los factores del pasado que contribuyen a su escasa disposición para dar respuestas. También proporciona la información, y por lo tanto los medios, aptos para ayudarlos a avanzar hacia una participación reflexiva y activa.

Conocer a los alumnos permite además a los maestros aprovechar sus cualidades positivas durante el interrogatorio. Christensen (1991*a*) escribió lo siguiente:

«Procuré llegar temprano [a la clase] para ver qué podía aprender sobre mis alumnos procediendo de ese modo. El ejercicio demostró ser valioso. Hablar con los alumnos y verlos ingresar en el aula me enseñó mucho sobre su vida y sus intereses: me permitió saber quiénes practicaban algún deporte antes de la clase, quiénes no andaban muy bien o estaban visiblemente fatigados ese día, quiénes tenían un interés especial en el tema del día (o, a la inversa, un evidente deseo de ocultarse). Llegar temprano a la clase me permitió conocer los subgrupos que formaban, y también, gracias al recurso de nombrarlos al saludarlos, crear un clima agradable y de cooperación» (pág. 103).

Cuando se prepara para enseñar con casos, el maestro debe estudiar a sus alumnos tan a fondo como a sus casos. Cuanto más sepa sobre ellos, mejor preparado estará para ayudarlos a enfrentar el desafío que plantea el método.

Conózcase a sí mismo

Se dice que los mejores maestros pasan por un proceso de autodescubrimiento que comienza su primer día de clase y continúa hasta que dejan definitivamente la enseñanza. Desde el momento en que por primera vez enfrentan a un

grupo de estudiantes, se ven llevados a realizar un autoexamen que ocurre simultáneamente en varias dimensiones.

¿Conozco bien lo que tengo que enseñar?
¿Sabré contestar las preguntas de mis alumnos?
¿Tendré suficiente material como para mantenerlos ocupados durante todo un semestre?
¿Seré capaz de manejar el grupo?
¿Seré capaz de enseñarles algo que valga la pena?
¿Les agradaré?
¿Seré capaz de ganarme su respeto?

Los buenos maestros están siempre mirándose en sus espejos metafóricos y comparando las expectativas que tenían respecto de sí mismos con su desempeño real en el aula.

¿Cómo podría haberlo hecho mejor?
¿Qué salió mal?
¿Qué debería haber hecho, en lugar de lo que hice?

Este autoexamen, desagradable en el mejor de los casos, es el origen de buena parte del perfeccionamiento profesional, arduamente logrado. A través de este proceso, los docentes llegan a conocerse un poco mejor: aprenden acerca de sus méritos, limitaciones, complejos y prejuicios, así como de los factores que desencadenan sus emociones. Si las circunstancias son favorables, aprenden a sacar partido de sus méritos, a buscar ayuda para compensar sus limitaciones, a lidiar más eficazmente con sus prejuicios y complejos. Por añadidura, maduran como personas.

Prepararse para enseñar con casos significa formar una asociación con los alumnos. La actitud de distinguir entre «nosotros» y «ellos» que históricamente moldeó las relaciones entre docentes y alumnos —de acuerdo con la cual los docentes son figuras de autoridad y los alumnos son incondicionalmente sumisos— cede el lugar a nuevas formas. Docentes y alumnos se asocian para examinar las cuestiones y buscan juntos una comprensión más profunda e inteligente. Los socios se ayudan mutuamente. No los separan ni el rango ni la presunción de una perfecta sabiduría. El docente que quiera ingresar en esa asociación para el aprendizaje debe abandonar cualquier postura defensiva que pueda ac-

tuar como barrera de protección. Debe ser más abierto, menos defensivo, más auténtico. Formar parte de la asociación no es un papel representado por un docente manipulador. Es una postura genuina.

Donde los maestros de casos necesitamos realizar una introspección prolongada y a fondo es en el terreno de las preferencias personales, porque estas son los demonios que impiden un desempeño no defensivo. Todo maestro, sin excepción, tiene preferencias. Nos agradan los alumnos que son «listos» y que entregan sus deberes en término. Valoramos mucho la democracia y la libertad de palabra. Creemos (lo cual es comprensible) que nuestros hijos son más bellos e inteligentes que ninguno. No tenemos que renunciar a esas preferencias. Pero debemos saber cuáles de ellas «nos manejan» y nos inducen a emitir juicios sobre los que no comparten nuestras opiniones. Necesitamos aprender a «manejarlas»: a dejarlas al margen cuando enseñamos con casos, a fin de poder mantener una actitud más abierta hacia los distintos puntos de vista. No siempre es posible lograrlo, pero al menos podemos esforzarnos por avanzar en esa dirección. La preparación para enseñar con casos será más fácil si identificamos las áreas en que nuestras preferencias son muy marcadas y tratamos, en la medida de lo posible, de permanecer neutrales cuando se discuten esas cuestiones.

¿Qué necesita un docente para obrar de ese modo? Conocerse a sí mismo es la clave, y es el punto de partida de un proceso que dura toda la vida.

Haga una lista de actividades de seguimiento

Una de las mayores virtudes de la enseñanza con casos eficientemente impartida es que crea la necesidad de saber más. Los casos bien enseñados provocan lo que Festinger (1957) llamó «disonancia cognitiva». Debido a esa disonancia, al hecho de que las cuestiones no quedan resueltas, de que puntos de vista distintos parecen tener el mismo peso, los alumnos enfrentan el desafío de tener que reunir más información. La lectura de textos, novelas, periódicos y revistas; los filmes, tanto comerciales como documentales, y la gente que puede ayudar, son todos medios valiosos de obte-

ner información y abrir nuevas perspectivas en el examen de los problemas.

Algunos casos vienen con listas de recursos complementarios potencialmente valiosos (véase en el capítulo 8 una referencia más extensa a las actividades complementarias). Cuando ello no ocurre, los docentes deben confeccionar sus propias listas. Por supuesto que cuantas más veces se enseña un caso, mayor es la probabilidad de que la lista de actividades de seguimiento vaya en aumento. Si cuentan con un conjunto de actividades complementarias potencialmente muy buenas, los docentes podrán seleccionar, entre muchas opciones, los recursos que sigan favoreciendo, y también ampliando y profundizando, la comprensión de los problemas de un caso.

La enseñanza con casos: un circuito educativo de aprendizaje

Lo que llevo expuesto hasta aquí sobre la enseñanza con casos concierne, en gran medida, a las diferentes partes de la experiencia de esa enseñanza. Por ejemplo, hay secciones dedicadas a los casos, las preguntas críticas, la preparación de los alumnos y del profesor, y la enseñanza de la discusión. Esta fragmentación puede resultarle familiar a quien haya estudiado piano, ya que habrá aprendido partes como escalas, arpegios, digitación, trinos, etc., en ejercicios independientes que al principio parece que tuvieran muy poca relación con la verdadera música. Pero llega un momento en que el aspirante a pianista se encuentra frente a una sonata para piano de Beethoven. Resulta claro entonces que los fragmentos que estudió aparecen combinados en la obra. El estudio de las partes contribuye a la comprensión del todo y permite su ejecución, pero es el todo lo que constituye la experiencia musical.

El todo de la experiencia en la enseñanza con casos aparece bajo la forma de un circuito educativo de aprendizaje, con experiencias pedagógicas que se ordenan, una a partir de la otra, en una serie de etapas que hacen evolucionar la comprensión. En un trabajo anterior (Wassermann e Ivany, 1988) llamé «tocar-interrogar-volver a tocar» a ese circuito

de aprendizaje, a fin de describir la progresión de experiencias de aprendizaje que se pliegan la una sobre la otra y llevan a nuevas comprensiones. Una designación más refinada sería «experiencia-interrogatorio-nueva experiencia». Las designaciones no son importantes; importa lo que sucede en la progresión y el modo como las etapas de experiencia re-crean la comprensión de los estudiantes.

La experiencia de los estudiantes con el relato de un caso es el punto inicial. El estudio del caso les proporciona un conocimiento incipiente de las cuestiones más importantes. El trabajo con las preguntas críticas en pequeños grupos los lleva a nuevos niveles de examen y comprensión, pero pocas veces en una progresión lineal. Ese trabajo puede producir un movimiento de retroceso. Los alumnos descubrirán, por ejemplo, que las ideas que habían concebido son indefendibles. Tienen que volver a pensar, a conceptualizar.

El interrogatorio en el grupo amplio es el paso siguiente de la progresión, pero también aquí la idea central no es llevar a los alumnos por un camino directo hacia un destino particular, sino lograr un conocimiento conceptual durante la marcha. Los alumnos extraen sus propios significados de sus experiencias con el caso. La creación de una disonancia cognitiva en su mente no permite un movimiento en línea recta hacia adelante. Demanda un re-examen y, una vez más, que se vuelvan a pensar y a formular las ideas.

Basándose en su percepción sobre la mejor manera de seguir examinando los problemas, el maestro selecciona una o más actividades de seguimiento, donde los significados se ponen a prueba en nuevas experiencias. Entre estas se incluyen filmes, lecturas, discusiones con entendidos, excursiones, proyectos. Los alumnos siguen reuniendo datos y examinando ideas en un clima de compromiso continuo, provocativo e intelectual. Las actividades de seguimiento pueden prolongarse tanto como el docente lo desee. Una vez más, el objetivo en esta etapa no es avanzar constantemente, sino moverse de un modo que viene impuesto por el individuo o el grupo: un poco hacia adelante, un poco hacia abajo, un poco hacia el costado. La comprensión de los principios y conceptos sigue evolucionando, ya que la experiencia es seguida de la reflexión sobre la experiencia, que a su vez es seguida de la reunión de datos, que lleva a experiencias nuevas, aunque conexas.

El interrogatorio posterior a la actividad complementaria, en el que interviene toda la clase, continúa el proceso de examen. Estos interrogatorios pueden, desde luego, hacer avanzar a los alumnos, hacerlos penetrar más profundamente en los problemas, o desviarlos hacia caminos conexos. No es infrecuente comprobar, en cualquier momento del viaje, que distintos alumnos se encuentran en puntos totalmente diferentes del camino en cuanto al conocimiento adquirido y la comprensión lograda. En este circuito educativo, los alumnos participan en un proceso continuo de construcción de sentido. El sentido sigue evolucionando a partir de experiencias cada vez más numerosas en las que los alumnos participan siempre activamente.

Cuando el docente decide que el viaje de investigación por el camino del aprendizaje debe concluir a fin de poder emprender nuevos viajes relacionados con otros problemas, pide a los alumnos que participen en alguna actividad culminante, que demuestren a través de una actuación individual o colectiva su capacidad para aplicar los conceptos aprendidos de un modo nuevo, creativo. Aunque se las denomine «actividades culminantes», estas tareas evaluativas no suponen la terminación del viaje. A diferencia de un punto de destino, la culminación deja la puerta abierta a la continuación de las inevitables odiseas personales, porque la ausencia de cierre provoca precisamente esa reflexión continua.

Los caminos tradicionales de la enseñanza-aprendizaje parecen seguir una progresión lineal, con un comienzo, un punto medio y un fin. Antes de dar una clase, el maestro tiene en claro cuál es el contenido específico que esta debe abarcar. El comienzo se caracteriza por la divulgación de información a cargo del maestro; el punto medio, por el aprendizaje de contenidos por los alumnos, y el fin, por una evaluación cuyo objeto es determinar en qué medida los alumnos han adquirido los conocimientos pertinentes. A menudo esta progresión lineal es adornada, a lo largo del camino del aprendizaje, con actividades como lecturas, excursiones, proyectos o discusiones en pequeños grupos. Pero el propósito del viaje por el camino recto parece relacionado con el punto de destino, es decir, con la adquisición de conocimientos específicos por los alumnos. De este modo, «desarrollar el programa» se convierte en una metáfora de

las experiencias de enseñanza y de aprendizaje a lo largo del camino recto. Según esta particular concepción de la enseñanza, una vez alcanzado el punto de destino y evaluados los conocimientos de los alumnos, el viaje ha terminado y es posible dar comienzo a nuevos viajes directos.

En el circuito educativo de la enseñanza con casos, el camino del aprendizaje está muy lejos de ser recto. Se pliega sobre sí mismo, retrocede, vuelve sobre sus pasos, en una serie de múltiples detenciones cuyo objeto es investigar. En él la primera prioridad del aprendizaje no es el punto de destino (la adquisición de conocimientos específicos); el rol principal le corresponde al *viaje* (la comprensión en desarrollo). Cuando el viaje culmina, nada ha terminado realmente. Es improbable que un estudiante diga «¡Ah, sí! ¿Las funciones del cuerpo humano? Eso *lo vimos* en Biología II». A lo largo de este zigzagueante camino de aprendizaje hay una serie de experiencias interrelacionadas que permiten la reformulación de los sentidos personales, por lo que los alumnos se ven ante el continuo desafío de añadir cada nueva experiencia vital a su estructura cognitiva en desarrollo y a su comprensión cada vez más profunda.

Los docentes acostumbrados a la enseñanza en secuencia lineal pueden, al principio, sentirse confundidos ante el circuito educativo de la enseñanza con casos. La experiencia de enseñar en el circuito, sin embargo, puede revelarles su fascinante potencial para promover aquellas experiencias de aprendizaje que estimulan el pensamiento de los estudiantes y permiten una comprensión más acabada de las cuestiones importantes.

Conclusión

El circuito educativo que acabamos de describir no fue conceptualizado en el laboratorio de una universidad ni inventado en la Escuela de Negocios de Harvard. Es, en realidad, una metodología que usan muchos docentes en clases de todos los niveles educativos, en las que la participación activa, empírica, de los alumnos es el primer paso educativo en la progresión de aprendizaje y en las que las experiencias posteriores permiten la búsqueda de significa-

ciones. Las investigaciones de Bruner (1985) y los conceptos evolutivos de Piaget (véase Furth, 1970) destacaron los importantes efectos del aprendizaje experiencial en los niños pequeños. Pero es en las teorías sobre la enseñanza de John Dewey (1964) donde se encuentran las raíces del circuito educativo de aprendizaje.

«El explorador, como el aprendiz, no sabe qué territorios ni qué aventuras encontrará en su viaje. Aún tiene que descubrir montañas, desiertos y manantiales, y padecer fiebre, hambre y otras desventuras. Finalmente, cuando regresa de su viaje, posee un conocimiento, ganado con mucho esfuerzo, del país que atravesó. Entonces, y sólo entonces, puede trazar un mapa de la región. Dar el mapa a otros (como podría hacerlo un maestro) es dar los resultados de una experiencia, no la experiencia gracias a la cual el mapa fue trazado. Aunque la organización lógica de los temas es la meta del aprendizaje, la lógica de la asignatura no puede adquirir verdadero sentido para el estudiante si este no participa psicológica y personalmente en la exploración» (pág. 350).

Sigue diciendo Dewey:

«No hay, pues, nada de definitivo en la versión lógica de la experiencia. Esa versión no vale por sí misma; es importante como punto de vista, como concepción, como método. Se interpone entre las experiencias más informales, provisionales e indirectas del pasado y las más controladas y ordenadas del futuro. Entrega la experiencia del pasado en esa forma neta que la hace más disponible, más importante y más fecunda para la experiencia futura. Las abstracciones, generalizaciones y clasificaciones que introduce tienen todas un valor prospectivo» (pág. 351).

La enseñanza con casos requiere que los docentes se planteen un desafío a sí mismos en formas nuevas y diferentes. Prepararse cuidadosamente por adelantado mejora las posibilidades de lograr éxito en las clases. Percibir el proceso total, el circuito educativo de la enseñanza con casos, permite al docente comprenderlo mejor y lo capacita para «tocar música» en el arte de la enseñanza con casos.

7. Cómo enseñar un caso

La decisión de enseñar el caso «La vejez no es para los flojos» (véase el Apéndice F; Wassermann, 1993*b*) en el seminario para docentes dedicado al método de casos, no se tomó a la ligera. Los factores que se tuvieron en cuenta fueron las características de los participantes (o sea, sus necesidades profesionales individuales y colectivas, así como el tiempo que llevaban aplicando el método), la adecuación del caso a sus necesidades, la aptitud del caso para servir como modelo del método y el «poder» de las cuestiones que presenta para animar las discusiones en los grupos de estudio e inspirar preguntas en el interrogatorio.

Ese caso, escrito hacía poco, aún no había sido sometido a pruebas de campo. Pero el patetismo y la universalidad de las cuestiones que plantea y el hecho de que se refiera a un tema ajeno a las humanidades lo hacían muy atractivo.

A los docentes que participaban en el seminario se les pidió que se prepararan leyendo el caso antes de la clase. En la mañana del día señalado para el comienzo de las actividades, los grupos de estudio, compuestos por cinco o seis maestros cada uno, se reunieron en los lugares previamente designados para discutir las preguntas conceptuales. Dado que las grandes ideas del caso se relacionan con los factores biológicos que producen el envejecimiento, la mayor parte de las preguntas versan sobre temas científicos. Dos preguntas, sin embargo, no tienen relación con la ciencia, ya que se refieren a aspectos socioculturales del envejecimiento en la cultura occidental (véanse las preguntas conceptuales correspondientes al caso en el Apéndice F). Se asignó una hora a las discusiones de los grupos de estudio. Durante ese lapso, la conductora de debates no intervino para nada en las discusiones.

Concluidas las sesiones en los grupos de estudio, los treinta y ocho participantes tomaron ubicación en el aula

donde habría de desarrollarse la sesión de interrogatorio. La disposición de las mesas y sillas reproducía la forma de una herradura, de modo que cada participante podía ver y oír a todos los demás. Se dejó libre un espacio suficiente para que la conductora del debate, Roxie Barnett, pudiera desplazarse con comodidad y acercarse a los estudiantes que hicieran uso de la palabra. Sobre las mesas se colocaron tarjetas de cartón con los nombres de los participantes, en posición vertical, a fin de que pudieran leerse con facilidad desde cualquier punto de la habitación.

Como la mayoría de los participantes no estaban familiarizados con la metodología de la enseñanza por medio de casos, Roxie comenzó la sesión dándoles a conocer las reglas aplicables a la discusión.

1. Los participantes debían levantar la mano si deseaban expresar una idea. De este modo se evitaba la discusión desordenada en la que muchas personas hablan simultáneamente y los estudiantes discuten sin prestar casi atención a lo que dicen los demás. El participante que tomara la palabra para exponer sus ideas debía dirigirse a la conductora del debate, quien trabajaría con esas ideas en un intercambio individual con ese participante.
2. Exponer ideas no era obligatorio. La conductora del debate sólo dialogaría con quienes las expusieran voluntariamente.
3. En cualquier momento del intercambio individual, los participantes podían decir «Paso» o hacer algún otro comentario indicativo de que no deseaban seguir siendo interpelados. No habría ninguna sanción por ello.
4. Los participantes debían elevar la voz en la medida necesaria para que todos pudieran oírlos.

Después de exponer las reglas, Roxie dio comienzo al interrogatorio con la siguiente pregunta: ¿cómo interpretan ustedes lo que sucede en el proceso de envejecimiento?

Preparación para la clase

Un día antes del fijado para el interrogatorio, Roxie comenzó su preparación estudiando el caso. Se aseguró de que

las grandes ideas del caso, resumidas en la sección «Notas para el maestro» (véase el Apéndice F), quedaran grabadas en su mente. Sabía que la discusión se centraría en esas cuestiones biológicas.

Mientras estudiaba el caso usó un resaltador para destacar algunos datos a fin de poder recordarlos con facilidad durante el interrogatorio. Para el conductor del debate es siempre incómodo, y aun embarazoso, no recordar algún dato de un caso, aunque se trate de un pequeño detalle, pues es algo que revela a los alumnos su falta de preparación.

Utilizando como trampolín las grandes ideas, el contenido del caso y las preguntas de estudio, Roxie conceptualizó las «lentes científicas», es decir, las cuestiones científicas importantes en las que debía centrarse la discusión. Las «lentes científicas» para el caso eran:

El proceso normal de envejecimiento incluye el deterioro biológico.
Ciertas enfermedades crónicas son muy comunes entre los ancianos.
El deterioro biológico varía según los individuos.
Tomando ciertas medidas es posible disminuir —pero no eliminar— los efectos del envejecimiento.

Además incluyó la preocupación por la juventud propia de la cultura occidental como perspectiva cultural a examinar.

Estas lentes dieron origen a una lista de preguntas para el interrogatorio que ayudarían a Roxie a mantener la discusión bien encaminada y centrada en las grandes ideas, evitando de este modo las «tendencias erráticas» —mencionadas por Sykes (1989)— propias de las discusiones que «sólo consisten en un intercambio de opiniones» (pág. 7). Ella no esperaba que en los setenta y cinco minutos asignados al interrogatorio fuera posible discutir ampliamente cada una de las preguntas, pero sabía que las antes mencionadas crearían un marco para el examen continuo de los problemas importantes en posteriores sesiones de estudio e interrogatorio.

El hecho de haber escrito las preguntas con anticipación ayudó a Roxie a ordenarlas por niveles, como se describe en el capítulo 6, con lo cual la complejidad del examen de las cuestiones se incrementa gradualmente.

1. ¿Qué sucede, a su entender, durante el proceso de envejecimiento?
2. ¿Cuál suponen que sea la relación entre las enfermedades crónicas y el envejecimiento? ¿Cómo explican la fisiología?
3. ¿Cómo explican la limitada «vida útil» de los seres vivos? ¿Qué limita, en su opinión, la «vida útil»?
4. ¿Cómo es que el proceso de envejecimiento no afecta a todos del mismo modo?
5. ¿Qué papel cumplen las vitaminas en la conservación de la salud? ¿Qué otras medidas preventivas se emplean para aminorar el proceso de decadencia que culmina en la vejez?
6. ¿Cómo explican la preocupación de nuestra cultura por la apariencia juvenil?
7. ¿Cómo explican la aversión por los ancianos y la tendencia a evitarlos que se manifiestan en nuestra cultura?

Roxie repasó también los aspectos del envejecimiento (por ejemplo, cabello canoso, arrugas, lentitud de movimientos) y los achaques (por ejemplo, artritis, diabetes, disminución de la audición, la agudeza visual, la memoria, la masa muscular y la eficiencia cardiovascular, pérdida de piezas dentales, deterioro de las articulaciones) mencionados en el caso.

La mañana siguiente, bien temprano, fue al aula para asegurarse de que las mesas estuvieran dispuestas del modo apropiado, las ventanas abiertas y sus notas sujetas a una tablilla, al alcance de su mano.

Interrogatorio sobre el caso

La pregunta inicial de Roxie, «¿Qué sucede, a su entender, durante el proceso de envejecimiento?», encuentra el silencio por respuesta. La situación no es nueva para ella. Sonríe, mira a su alrededor esperanzada y aguarda. Algunos alumnos dijeron después que había abierto las manos en un gesto de invitación, pero Roxie no tiene conciencia de ello. Tras un lapso que parece muy largo pero en realidad dura sólo instantes, dos alumnos levantan la mano.

—Sí, Doris —dice Roxie, eligiendo al azar. También toma nota mentalmente de que Brian ha quedado «en espera» y que le corresponde el próximo turno.

—Bueno, una de las cosas que ocurren es que a uno le salen arrugas —contesta Doris.

Roxie tira de la piel floja de su cuello, se ríe y dice:

—¿Como esta, quiere decir?

Doris y el resto de la clase ríen. Roxie ha elegido su respuesta deliberadamente para romper el hielo y poner un toque de frivolidad en un ambiente que los alumnos perciben como riesgoso.

—Doris —dice riendo y aproximándose a ella—, yo esperaba que no lo notara.

Hay más risas. Doris se recuesta en su asiento y parece relajarse. Roxie no le hace más preguntas y le agradece. Considera que es demasiado pronto para enfrentarla a algo más difícil. Luego se vuelve hacia Brian.

—Brian, gracias por su paciencia. ¿Qué desea usted agregar?

—Como puede ver, el pelo se vuelve canoso —dice, señalando su propia cabeza—. La razón es que los folículos pilosos pierden su pigmentación.

Roxie atraviesa el espacio interior de la herradura y se acerca a Brian.

—La aparición de las canas se debe a la pérdida de pigmentación. ¿Es eso lo que usted dice?

—Sí.

—Esa es la charla propia de un profesor de ciencias —exclama alguien en el lado opuesto de la sala, y provoca risas.

Roxie, llevando el brazo hacia atrás, le hace señas de que espere, y se acerca más aún a Brian.

—¿Cómo explica la relación entre la pérdida de pigmentación en los folículos pilosos y el proceso de envejecimiento, Brian? ¿Tiene alguna idea al respecto?

Brian levanta las cejas y su cara se convierte en un signo de interrogación.

—No estoy seguro, pero tengo una teoría sobre eso.

Roxie abre la mano; parece invitarlo a exponer su teoría.

—Puede tratarse de un proceso de desgaste como el que sufre la cubierta de una bicicleta. Quizá la pigmentación tenga una determinada «vida útil» —las cejas expresivas de Brian indican una vez más su incertidumbre.

—La pigmentación se agota. Tiene una vida limitada. Esa es su teoría. (Sí.) Gracias, Brian. Ahora quiero volver a la pregunta inicial. ¿Qué otros ejemplos podrían darse de lo que ocurre cuando envejecemos?

Lucinda levanta la mano.

—En el caso que leímos, la perra enfermaba de artritis. Para mí es algo que está relacionado con el envejecimiento. (Al decirlo mantiene las manos en alto, mostrando una deformidad en las articulaciones y los dedos.)

—La artritis es una enfermedad relacionada con el envejecimiento —parafrasea Roxie. (Sí.) ¿Hay algo más que desee decir sobre eso, Lucinda?

—Sólo que es una maldita molestia. (Risas.)

—La vejez no es para los flojos, ¿eh? —dice sonriendo Roxie. (Risas.)—. Dave, veo que agita su mano.

—Sólo quería decir que la artritis no es necesariamente una enfermedad propia de la vejez. Hay mucha gente joven que tiene artritis —afirma Dave.

—No es una enfermedad que se observe exclusivamente en los ancianos. Puede afectar a cualquiera. (Sí.) Me pregunto, Dave, en caso de que usted desee hacer una conjetura, ¿qué sector de la población supone que presenta mayor proporción de artríticos?

—Supongo que el de los ancianos.

—¿Hay más artritis entre ellos? ¿Cómo lo explica?

—Están aquí más tiempo.

—¿Es decir que, si uno está aquí el tiempo suficiente, la artritis termina por alcanzarlo? —lo apura Roxie—. (Sí.) Esto parece sugerir que ciertas enfermedades «están ahí», esperando, y que cuanto más tiempo vivimos, mayor es nuestra propensión a contraerlas.

—No estoy de acuerdo —contraataca enseguida Tilly—. No creo que tenga que ver sólo con el hecho de estar aquí. Creo que es una cuestión de vulnerabilidad. Algunas personas, al envejecer, se vuelven más vulnerables.

Roxie se acerca a Tilly y atrae su mirada.

—Se trata de una cuestión difícil, Tilly, pero me pregunto si está usted preparada para decir por qué nuestros cuerpos se vuelven más vulnerables al envejecer. —Tilly se toma un tiempo para contestar—. Bueno, creo que, como dice Brian, tiene que ver con la «vida útil». El estado físico sufre un desgaste, como las cubiertas de una bicicleta.

—Simplemente comenzamos a gastarnos a causa de todo ese uso —parafrasea Roxie—. (Sí.) En verdad, Tilly y Brian, me parece que los ancianos exhiben en grado muy diverso ese «desgaste» del que habla la teoría de ustedes. Me pregunto si alguien tiene alguna idea que pueda explicar eso. ¿Sí, Rob?

—Creo que tiene mucho que ver con la forma en que nos cuidamos, en que cuidamos nuestro cuerpo. Si cuidamos bien nuestro físico, tenderá a durar más.

—Tal vez hay ciertas cosas que podemos hacer para cuidar de nuestro físico —dice Roxie, reformulando la idea de Rob—. (Sí.) ¿Por ejemplo?

—Ejercicio, en primer lugar. También seguir una dieta.

—El ejercicio y la dieta, según su teoría, juegan un papel importante en la conservación de la salud —comenta Roxie—. (Sí.) ¿Llegaría a afirmar que son decisivos para la prevención de las enfermedades crónicas relacionadas con el envejecimiento?

Rob tarda bastante en contestar.

—Sí, así lo creo.

—Usted no parece estar muy convencido —dice Roxie, interpretando la demora en contestar de Rob—. ¿Es correcta mi interpretación?

—Sí, tiene razón. Pero de acuerdo con todo lo que he leído, es probable que constituyan un aporte importante a la conservación de la salud.

—¿Cree que me convendría salir y ponerme a trotar un poco más? —dice Roxie sonriendo.

—El ejercicio mantiene el cuerpo más flexible, más ágil. Los músculos tienden a atrofiarse cuando no se los usa —contesta Rob.

—Los músculos se atrofian. Pierden su fuerza. (Sí.) Hay algo más que desearía agregar a la ecuación. En este caso, el veterinario prescribió vitaminas para la perra, como suplemento alimentario. ¿Qué hay de las vitaminas? ¿Son útiles? (Roxie lleva un peldaño arriba el nivel de las preguntas.)

—Si uno sigue una buena dieta, no las necesita —opina Patsy—. Una dieta saludable nos proporciona todas las vitaminas que necesitamos.

—No estoy de acuerdo —se apresura a decir Alice—. No obtenemos todo lo que necesitamos ni aun de una buena dieta. Los suplementos vitamínicos son muy importantes.

—Tenemos opiniones divergentes en este punto —dice Roxie—. Patsy afirma que «no son necesarias si seguimos una buena dieta». Alice sostiene que «son importantes». ¿A cuál de las dos debo creer?

—Puede tomarlas si lo desea. Seguramente no le harán daño —refunfuña Patsy.

—Pero usted no las recomienda. (Roxie se acerca a Patsy mientras trata de interpretar su declaración.)

—Es tirar el dinero —dice Patsy, afirmándose en su posición.

—A mí no me serían útiles —parafrasea Roxie. Y luego, volviéndose a Alice: —¿Y usted qué dice, Alice?

—Mire lo que hemos hecho a nuestros alimentos —se apresura a contestar Alice—. Las impurezas, los aditivos, los venenos. ¡Tome esas vitaminas! (Risas.)

—Al parecer, ustedes dos sostienen puntos de vista diferentes. Lo que quiero saber es qué datos pueden ofrecer en apoyo de sus ideas. En otras palabras, ¿a quién debo creer? (Roxie eleva así nuevamente el nivel de discrepancia.)

—Tómelas si hacen que se sienta bien —dice Patsy.

—Pero ¿y qué hay de los datos, Patsy? Soy una investigadora. Convénzame con datos —la desafía Roxie.

—Es sólo mi opinión. Basada en mi experiencia —dice Patsy.

—Usted tiene indicios que resultan de su experiencia y sugieren que las vitaminas son inútiles —comenta Roxie—. (Patsy asiente con la cabeza.) Y Alice no está de acuerdo. (Roxie vuelve a elevar el nivel de discrepancia.)

—Yo tomo megadosis de vitamina C cuando me resfrío. Siempre me da resultado —Alice defiende su posición en un tono más firme.

—Y se le pasa el resfrío. (Sí.) De modo que, basándome en una muestra compuesta por una sola persona, yo también debería hacerlo —desafía Roxie.

—Bueno. . . —dice Alice con voz vacilante.

—Si es útil para usted, también debería serlo para mí —vuelve a desafiar Roxie.

—Es útil para mí —dice Alice, obstinada.

—Gracias, Alice y Patsy —Roxie decide dejar en suspenso por el momento la cuestión de los datos confirmatorios—. Y gracias por haberme permitido presionarlas un poco con esas preguntas. Ahora quiero abordar otra cuestión: la pre-

ocupación de nuestra sociedad por la juventud y la apariencia juvenil. ¿A qué se debe? ¿Cómo se llega a eso?

—Son los medios de comunicación —sugiere Marla—. Fíjese en los anuncios publicitarios que aparecen en las revistas y la televisión: juventud y belleza. Es una obsesión nacional. Todos queremos parecer estrellas de cine, mantener la imagen.

—Es una obsesión cultural. Nuestra cultura está orientada a la juventud y la belleza —parafrasea Roxie—. ¿Sí, Malcolm? ¿Quiere opinar sobre el tema?

—Un momento, por favor. No podemos culpar tan sólo a la cultura contemporánea. Los romanos y los griegos también rendían culto a la juventud y la belleza. No somos sólo nosotros.

—No es sólo nuestra cultura, el despliegue publicitario. La preocupación por la apariencia juvenil es algo que viene de lejos —dice Roxie, reformulando lo expresado por Malcolm.

—No queremos pensar en el envejecimiento —dice Marvin, que interviene por primera vez en el debate—. Queremos mantenerlo lejos de nosotros. Envejecer significa tener que enfrentar la enfermedad, el morir, la muerte. Es demasiado duro. Demasiado penoso. Queremos creer que podemos mantenernos jóvenes por siempre.

—No sé si al interpretarlo voy más allá de lo que usted quiso decir, Marvin. Si es así, le ruego que me corrija. Parecería que si nos distanciamos de los ancianos y el envejecimiento podemos figurarnos que nunca nos va a ocurrir a nosotros —dice Roxie, acercándose a Marvin y dirigiéndose directamente a él.

—Exactamente —contesta Marvin.

—Está por acabarse el tiempo de que disponemos para la sesión de hoy. Ustedes tienen en su carpeta, a continuación del relato del caso, un artículo sobre las enfermedades de los ancianos. Me gustaría que lo leyeran antes de la próxima clase, en la que nos ocuparemos de algunas de las enfermedades crónicas relacionadas con el envejecimiento, y en especial de la fisiología de esas enfermedades. Gracias a todos por sus ideas, y será hasta mañana.

Después que los participantes se retiraron, Roxie se sentó a su escritorio y anotó cuáles de las ideas vertidas serían examinadas en la próxima sesión de interrogatorio. Tam-

bién hizo anotaciones sobre los estudiantes que habían intervenido en la discusión, en particular sobre lo que había dicho cada uno de ellos, y sobre los datos aportados para fundamentar las ideas. Luego analizó su desempeño como conductora del debate: reflexionó sobre las preguntas que había hecho, lo que había pensado sobre el clima del debate, lo que podría haber preguntado, el ritmo, los estudiantes a los que invitó a participar, su propia habilidad para escuchar, prestar atención y parafrasear, y trató de recordar si se había apresurado demasiado al plantear problemas y si había interrumpido a algún alumno. Anotó también qué puntos debían ser traídos a discusión el día siguiente, en el que los alumnos, ya enterados del contenido del artículo, examinarían tanto la biología del envejecimiento como las enfermedades crónicas.

El interrogatorio como proceso interactivo

¿Qué habilidades interactivas se requieren para llevar a cabo el interrogatorio sobre un caso?[1] ¿Cómo aprende un docente a usar esas habilidades para organizar un debate en una clase numerosa? ¿Cómo evita un docente los problemas que describe Sykes (1989) en este comentario: «Demasiado a menudo, me temo, mi clase comercia con "conocimientos anecdóticos" porque no tengo muy en claro cuál es el aparato conceptual más amplio que podría conferir significado a los casos. Y como no lo tengo en claro, no puedo comunicar ese significado a los alumnos mediante el análisis de casos» (pág. 9)?

Los docentes que han estudiado el arte de la enseñanza interactiva han identificado varias habilidades que se usan conjuntamente para someter a examen las ideas de los alumnos. No son todas las que emplea un conductor de debates, pero, a juicio de quienes realizan interrogatorios en el aula, son precisamente las que pueden considerarse indispensables para que el debate sea exitoso. Cuando interroga sobre un caso, un docente hace lo siguiente:

[1] El material sobre las estrategias aplicables en el interrogatorio ha sido adaptado de Selma Wassermann, *Asking the Right Question: The Essence of Teaching*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Fastback, 1992.

Escucha, presta atención y percibe lo que manifiestan los alumnos.
Comprende el mensaje que le transmite el alumno.
Selecciona, entre varias opciones, el tipo de respuesta que ha de dar, consciente de que distintas respuestas producen distintos efectos cognitivos y afectivos.
Elige preguntas que ponen bajo examen las grandes ideas del caso.
Hace preguntas que promueven la disonancia cognitiva.

Aunque en las páginas que siguen estas habilidades se estudian en secciones separadas, debe tenerse presente que se ponen en juego en forma conjunta, en cada momento del interrogatorio, fluida e impecablemente, en fracciones de segundo. El empleo combinado de las habilidades es una característica importante del arte de interrogar.

Escuchar, prestar atención y percibir

Las habilidades de escuchar y prestar atención se ponen de manifiesto en la conducta. El docente presta plena atención al alumno. Su lenguaje corporal, su rostro y sus ojos le indican «Estoy con usted. Estoy escuchando lo que usted tiene para decir». Prestar atención significa excluir todo ruido superfluo, concentrarse por completo en lo que alguien dice. Escuchar es algo más que oír las palabras. Es también observar todos los indicios conductales que acompañan a su emisión, oír los matices y las inflexiones de la voz, tomar nota de las palabras específicas elegidas para expresar ciertas ideas, observar dónde recae el énfasis. Cuando sucede todo esto, el maestro está haciendo lo que Freire (1983) denomina «percibir», es decir, captar la totalidad y atribuirle un significado. Esta atribución de significado permite una mayor comprensión y en consecuencia proporciona el material con el que se puede elaborar una respuesta.

Escuchar, prestar atención y percibir son cosas que sólo se logran a través de un esfuerzo consciente por sintonizar con el cómo y el por qué de la idea del alumno. Sólo se logran vaciando la mente para que oiga y observe. No podemos escuchar y atender si al mismo tiempo estamos pensando en una buena respuesta. Esto debe quedar para después.

Nada debe estorbar la concentración plena en el alumno y en lo que el alumno está diciendo.

Algunas obras que se ocupan del desarrollo de las habilidades interpersonales (Bramer, 1979; Carkhuff y Berenson, 1983) mencionan nueve condiciones relacionadas con la atención y sugieren que la capacidad de prestar atención en forma cuidadosa e inteligente aumenta cuando se las satisface. Esas condiciones son las siguientes:

Establecer y mantener contacto visual con el alumno que habla.
Escuchar la idea del alumno y comunicar que se la considera con respeto.
Sentirse exento de la necesidad de evaluar —valiéndose de palabras o del tono de voz— la idea del alumno.
Evitar todo comentario reactivo sobre la idea del alumno; no exponer el pensamiento propio.
Percibir (atribuir un significado a) lo que dice el alumno.
Ser consciente del tono de afecto (verbal o no verbal) que se está comunicando.
Estar consciente, en especial, de los signos manifiestos de tensión.
Dar respuestas que reflejen con exactitud y sensibilidad el sentido de lo que dice el alumno.
Ser capaz de lograr que el alumno se sienta seguro, no adopte una actitud defensiva y no se considere amenazado en ningún momento del diálogo.

Gracias a su capacidad de escuchar, prestar atención y percibir, el docente obtiene la información que necesita para dar respuestas inteligentes. Esa capacidad también le permite crear un clima en el que el respeto por los alumnos y sus ideas es palpable, con el resultado de que estos pueden exponer esas ideas sin riesgo. Más aun, contribuye a lo que es condición esencial de la enseñanza interactiva: la existencia de un diálogo entre docente y alumnos en el que todos juntos buscan comprender. La habilidad de escuchar, prestar atención y percibir del docente es fundamental para el arte de la enseñanza de la discusión. Es la base en la que se apoyan todas las demás habilidades.

Comprender lo que el alumno quiere decir

En el filme *Now, Voyager* [*La extraña pasajera*]* (1942), Bette Davis representa el papel de una solterona reprimida, dominada por una madre exigente y controladora (Gladys Cooper). Davis sufre un colapso nervioso y es tratada por un psiquiatra (Claude Rains), quien logra hacerla salir de su caparazón y le permite asumir el control de su propia vida. Cuando la nueva Davis vuelve al hogar, la madre se dedica enseguida a la tarea de retomar el control sobre su hija. En la escena en que se produce la primera confrontación entre ellas respecto de quien tendrá el mando, Cooper le dice a Davis que debe dejar de lado sus vestidos elegantes y volver a usar la ropa cómoda y práctica que ella le había comprado antes de que enfermara. El diálogo entre ambas discurre en dos niveles. El nivel superficial es el siguiente:

Cooper: Vas a sacarte esa ropa y ponerte el vestido que te compré.
Davis: Pero, mamá, he perdido diez kilos.
Cooper: Hice que Martha [la mucama] guardara toda tu ropa.

Escuchar y prestar atención le permite al espectador percibir lo que hay bajo la superficie del mensaje verbal. El rostro de Cooper muestra una expresión severa, inflexible. Cuando habla de la ropa elegante de Davis, su voz está llena de desprecio y censura. El mensaje implícito es que volverá a ser ella quien decida qué ropa va a usar Davis, quien controle su vida. De modo que el verdadero mensaje no tiene que ver con la ropa. Tiene que ver con el control. La respuesta de Davis, «Pero, mamá, he perdido diez kilos», resulta patética. No responde al verdadero mensaje que se le ha transmitido.

En el mundo real del aula, los maestros no cuentan con la lente de una cámara que registre los indicios visuales necesarios para descubrir los significados ocultos; tampoco con las sugerencias que el director hace a los actores entre

* Es el título con el que se conoció esta película en la Argentina. En lo que sigue el lector encontrará títulos de películas entre corchetes, indicativos de similar circunstancia. (*N. del T.*)

bastidores y que nos ponen sobre la pista de la interpretación adecuada de los significados. Los maestros están librados a sus propios medios. Sin embargo, la atribución de significado a lo que dice un alumno se ve facilitada en gran medida por la capacidad de escuchar, prestar atención y percibir. Los indicios visuales y auditivos ayudan a los docentes a distinguir el significado aparente del que se oculta bajo la superficie. Un momento de reflexión —¿qué está diciendo el alumno?— permite al docente procesar y luego comprender.

A veces, cuando el pensamiento del alumno es confuso, el mensaje puede ser incomprensible. Pedirle que repita lo que acaba de decir es un recurso legítimo cuando resulta claro que el docente presta atención y se esfuerza por comprender. Al alumno debe dársele una nueva oportunidad de expresar lo mismo de modo comprensible.

Otra posibilidad, que en la práctica se da más a menudo, es que el alumno transmita un mensaje extenso, compuesto por varias ideas presentadas en una larga exposición. El docente se ve entonces obligado a decidir cuál de ellas merece ser examinada más a fondo.

Oír la idea del alumno es el paso inicial. Luego se procesa mentalmente lo que ha dicho, a fin de entenderlo. Sólo entonces el maestro estará en condiciones de comenzar a pensar en una respuesta adecuada.

Elegir una respuesta

Los modos que tienen los docentes de responder a los alumnos se cuentan por docenas. Pueden manifestar su acuerdo o su desacuerdo con lo que dice un alumno. Pueden exponer sus propias ideas, dar explicaciones, mencionar ejemplos o proporcionar información. Las respuestas pueden ser orientadoras o críticas. Incluso la falta de respuesta es una especie de respuesta. Sin embargo, nada de esto tiene que ver con las variedades de respuesta que los docentes usan para someter a examen las ideas de los alumnos. Lo cual no equivale a decir que esas respuestas no se usen nunca o que sean «incorrectas». Sin duda son adecuadas en otros contextos. Pero son particularmente inadecuadas cuando se interroga sobre un caso.

Quienes han estudiado las variedades de respuestas que fomentan la reflexión cuidadosa de los alumnos sobre sus ideas durante la interacción con los docentes, han indicado tres categorías de respuestas que difieren en el grado de cuestionamiento que plantean (Raths, Wassermann, Jonas y Rothstein, 1986): las respuestas básicas que alientan a los alumnos a hacer un nuevo examen de la idea, las que demandan el análisis de la idea y las que cuestionan.

Respuestas básicas que alientan a los alumnos a hacer un nuevo examen de la idea. Se las llama «básicas» porque son fundamentales para el proceso interactivo. Tienen la propiedad de comunicar al alumno que su idea ha sido oída. También repiten la idea dándole una nueva forma, la reflejan en un espejo verbal, de modo que el alumno tiene la posibilidad de volver a examinarla desde otro punto de vista. Las respuestas básicas apenas si cuestionan; en consecuencia, los alumnos sienten que el hecho de exponer ideas para que sean sometidas a examen no entraña riesgos. Si se hace de ellas un uso amplio, promueven la confianza en la relación interactiva y cumplen la tarea básica de fomentar la reflexión.

Las respuestas básicas que alientan a los alumnos a volver a examinar sus ideas son, entre otras, las siguientes:

Las que repiten la idea al alumno, pero expresándola de otro modo.
Las que parafrasean la idea.
Las que interpretan la idea.
Las que piden más información (por ejemplo, «Dígame algo más sobre eso», «Ayúdeme a comprender lo que quiere decir»).

Cuanto más exactamente refleje la respuesta del docente lo que ha dicho el alumno, menor es el desafío que se le plantea a este en la interacción. Es la respuesta que menos riesgo crea. Pero de inmediato se advierte que mantener el nivel de respuesta en «repetir la idea» no hará avanzar mucho al alumno en la tarea de profundizar el examen. Por otra parte, cuanto más se cuestione, mayor será la probabilidad de que haya problemas. El docente ingenioso debe hallar un punto de equilibrio entre las respuestas que per-

miten al alumno afrontar el examen de su idea sin riesgo y las que representan un cuestionamiento mayor. Por supuesto, no hay ninguna fórmula que pueda aplicar para tomar estas decisiones. Es aquí donde se aprecian los beneficios de escuchar, prestar atención y percibir. Pero proceder con cautela al plantear cuestionamientos a los alumnos es una regla importante. Cuanto mayor sea el cuestionamiento, mayor será el riesgo y menor el clima de seguridad en la discusión.

A continuación incluimos ejemplos de empleo de distintas respuestas en el interrogatorio sobre «El caso de la injusticia en nuestro tiempo» (Chambers y Fukui, 1991). La respuesta elegida por el maestro lleva un asterisco.

Docente: Díganme cuáles son para ustedes algunas de las cuestiones importantes que plantea este caso. ¿Sí, Sylvie?
Sylvie: El gobierno mostró discriminación contra los japoneses.
Docente: (Posibles respuestas.)

El gobierno mostró discriminación contra los japoneses. (Repite la idea.)
El gobierno tenía prejuicios contra los japoneses. (Repite la idea, pero expresándola de otro modo.)
Los canadienses de origen japonés fueron discriminados. (Parafrasea.)
El gobierno canadiense, con sus actos, puso de manifiesto sus prejuicios contra los canadienses de origen japonés. (Parafrasea.) Esta es para usted una cuestión importante. (Interpreta.) *

Laurel: Bueno, me parece extraño que el gobierno haya elegido a los japoneses como potencialmente peligrosos y no se haya ocupado de los alemanes.
Docente: Los alemanes pudieron seguir viviendo como hasta entonces. Los japoneses fueron desarraigados y enviados a campos de concentración. (Parafrasea.) Eso lo desconcierta. (Interpreta.) El gobierno canadiense eligió a los japoneses como potencialmente peligrosos y no se ocupó de los alemanes. (Parafrasea.) *

Los docentes que comienzan un curso para aprender las habilidades que demanda el interrogatorio es posible que al

principio consideren de poco valor las respuestas de nivel básico y quieran pasar rápidamente a las cuestionadoras. Sin embargo, las respuestas básicas no deberían ser subestimadas en cuanto a su capacidad para generar un examen productivo de los problemas, y hay buenas razones para dedicar tiempo a estudiarlas, dominarlas y utilizarlas en forma amplia durante el interrogatorio sobre un caso. Ante todo, son las más fáciles de dominar y usar. Luego, permiten practicar las habilidades de escuchar y prestar atención sin tener que preocuparse por formular respuestas más complejas. En tercer lugar, son útiles para promover un examen eficaz de los problemas. Por último, contribuyen a crear un clima tranquilizador en el aula; nadie se siente amenazado ni cuestionado con ánimo contencioso en presencia de este tipo de respuestas.

Los docentes que trabajan para desarrollar las habilidades requeridas por la enseñanza de la discusión no deberían subestimar la capacidad de las respuestas básicas para promover el examen de las cuestiones por los alumnos. A modo de ejemplo transcribimos un diálogo en el que el docente usa sólo respuestas básicas para inducirlos a examinar más a fondo sus ideas.

Una clase de alumnos de magisterio participa en el interrogatorio sobre el filme / caso Miracle Worker [Ana de los milagros]. *La lente a través del cual se enfoca la discusión es «la capacidad de un docente para hacer que las cosas cambien».*

Docente: ¿Qué piensan ustedes de la forma en que esa docente influyó en la vida de su alumna?
Kim: Fue capaz de llevar a la muchacha, Helen, de una existencia marginal a un mundo en el que pudiera comunicarse con los demás.
Docente: Usted piensa que inicialmente Helen llevaba una existencia marginal. (Parafrasea.)
Kim: Sí.
Docente: ¿Hay algo que pueda agregar? (Pide más información.)
Kim: Creo que sin la capacidad de comunicarse, uno no es parte de este mundo. Uno no puede comunicarse con los demás; ellos no pueden comunicarse con uno. Uno lleva una vida marginal.

Docente: Sin la capacidad para comunicarse, apenas si puede decirse que uno sea parte de este mundo. (Parafrasea.)
Kim: Sí.
Noreen: ¿Imagina cómo deben de haber sido las cosas para ella? ¿Para Helen? ¿Estar atrapada sin poder decirle a nadie lo que pensaba o sentía? Una existencia terrible, como de presidiario. O peor.
Docente: Helen no era capaz de decir lo que pensaba o sentía. Estaba aprisionada en una trampa terrible. (Parafrasea.)
Noreen: No tiene nada de extraño que se comportara como una salvaje. Su comportamiento era salvaje. Su frustración debe de haber sido inimaginable.
Docente: Su frustración era enorme. Era lo que causaba su conducta agresiva, que sus padres consideraban salvaje. (Parafrasea; interpreta.)
Noreen: Sí. La teoría de la frustración-agresión.
Docente: Usted ha leído algo sobre esa teoría. (Interpreta.)
Ross: Ese fue el don de aquella maestra. Annie Sullivan. Le hizo a Helen el regalo de la comunicación. En este caso el regalo de la vida.
Docente: Lo que ella le dio, le permitió a Helen escapar de la trampa. (Interpreta.)
Ross: Sin eso, Helen no tenía salvación. Pero lo cierto es que no fue fácil.
Docente: Helen no le facilitó las cosas. (Parafrasea.)
Ross: Ni Helen ni los padres.
Docente: Annie no parece haber recibido mucho apoyo para lo que trataba de hacer. (Interpreta.)
Ross: No sé cómo lo logró.
Docente: Tenía mucho coraje. (Interpreta.)
Ross: Un coraje increíble. No sé si yo hubiera podido perseverar hasta el final.
Docente: A veces los dones que hacen los maestros requieren mucho coraje. Annie nunca pareció perder la fe en sí misma. (Parafrasea; interpreta.)
Jennifer: Me parece que enseñar requiere coraje. Los maestros hacen dones, pero no es fácil hacerlos llegar a destino y no son apreciados.
Docente: Los maestros tienen dones para entregar, pero entregarlos no es fácil. Tienen que esforzarse mucho para hacerlo. (Parafrasea.)

Jennifer: Sería más lindo si se los apreciara más.
Docente: Hay una nota de tristeza en su voz cuando dice eso, Jennifer. Como si estuviera hablando de una profesión ingrata. (Interpreta.)
Jennifer: A veces creo que lo es.
Joan: Quizá lo sea a veces, pero piensen en el don que recibió Annie a cambio del que dio.
Docente: Aclárenos eso, Joan. (Pide más información.)
Joan: La satisfacción. ¿Pueden imaginar la satisfacción que sintió cuando Helen hizo esos progresos?
Docente: No hay nada que pueda igualar a ese sentimiento, ¿verdad? (Interpreta.)
Joan: Por eso queremos ser docentes. Para conocer ese sentimiento de satisfacción. Creo que eso es lo que nos mueve a todos a dedicarnos a la enseñanza.
Docente: Es decir que los maestros hacen dones pero también los reciben. Esa es la parte gratificante de la enseñanza. (Parafrasea.)
Joan: Por supuesto.

Aprender a escuchar, a prestar atención y a parafrasear, dominar estas habilidades, es el primer paso en el camino que conduce a un interrogatorio ingenioso y bien logrado.

Respuestas que demandan el análisis de una idea. Estas respuestas implican un grado de cuestionamiento ligeramente mayor que las respuestas básicas. Requieren un examen más a fondo y van más allá de las observaciones superficiales. Son, entre otras, las siguientes:

Las que piden ejemplos.
Las que preguntan si se están haciendo suposiciones.
Las que preguntan si se han considerado alternativas.
Las que piden que se hagan comparaciones.
Las que piden datos confirmatorios.
Las que preguntan de dónde procede la idea.

La lista que antecede no es, por supuesto, exhaustiva, pero da una idea de la variedad de respuestas que se emplean para invitar al análisis. Obsérvese también que, mientras que todas las respuestas básicas asumen la forma de declaraciones, las que aquí estudiamos adoptan casi

siempre la forma de preguntas. Esta es una de las razones por las que plantean un mayor cuestionamiento cognitivo y por lo tanto implican un mayor riesgo para los estudiantes que exponen sus ideas. Otra razón es que requieren que estos desarrollen sus ideas, es decir, que examinen nuevos aspectos de ellas.

Las respuestas que demandan un análisis pueden desviar el interrogatorio hacia un territorio nuevo. Por ejemplo, en el interrogatorio sobre «La vejez no es para los flojos» se le pide a Rob que dé ejemplos relacionados con lo que dijo sobre el cuidado del cuerpo, y él contesta «ejercicio y dieta». Al hacerlo pone a Roxie Barnett, la conductora del debate, en una encrucijada interactiva. ¿Debe ocuparse del ejercicio y la dieta y de la función que cumplen en el mantenimiento de la salud del cuerpo? ¿O debe aferrarse al tema original y seguir examinando el deterioro del estado físico en la vejez? Estas decisiones presentan interesantes posibilidades para el conductor del debate, quien es consciente de que el desvío hacia un examen altamente productivo de cuestiones conexas implica dejar de lado la discusión de las ideas originales. Una cosa excluye a la otra. Por lo tanto, cuando un maestro decide cambiar el rumbo del discurso, debe tener en cuenta tanto lo que se puede ganar como lo que se puede perder en el proceso. Las preguntas que requieren un análisis llevan a estas encrucijadas, y el docente debe estar siempre atento y prever hacia dónde orientará a sus alumnos la respuesta.

Una precaución útil cuando se debe elegir una pregunta de este tipo es asegurarse de que la elección recaiga en una pregunta que añada una nueva dimensión importante al examen de los problemas, que lleve al docente y al alumno adonde quieren ir. Las preguntas nunca se eligen al azar; se eligen después de reflexionar sobre su aptitud para impulsar la discusión en una dirección productiva. Otra precaución útil es reducir el efecto cuestionador de estas preguntas dándoles en lo posible una forma declarativa. Por ejemplo, el efecto de confrontación de «¿Qué ejemplos puede dar?» puede reducirse diciendo en cambio «Quizá pueda proporcionar un ejemplo que aclare su idea», frase que suena más como una invitación que como una orden.

En el texto que se transcribe más abajo, y que forma parte de un interrogatorio sobre el caso «El voto de los budines de moras y naranja», en el que participaron alumnos

de escuela secundaria (véase el Apéndice D; Wassermann, 1992*b*), puede advertirse que las preguntas que requieren un análisis están entremezcladas con respuestas básicas. El interrogatorio se centra en los diversos factores que influyen en las decisiones de los votantes durante el proceso electoral.

Docente: ¿Qué opinan sobre el modo como los votantes eligen el «mejor» candidato?
June: Creo que los medios de comunicación influyen en nuestra opinión. Tendemos a entusiasmarnos por el candidato que tiene mejor imagen en los medios.
Docente: Dinos algo más sobre eso, June. Sobre el modo como funciona. (Pide más información.)
June: Creo que los medios juegan un papel importante al presentar una imagen favorable del candidato. Ya sabe, la manera en que él o ella aparece ante la cámara, la ropa que lleva, su manera de sonreír o de no sonreír. Esos son los factores que cuentan. A nadie le preocupa lo que esa persona en efecto dice.
Docente: Usted cree que la apariencia de la persona es más importante para los votantes que lo que dice efectivamente. (Parafrasea.)
June: Pienso que es triste, pero que es así. La gente no escucha. Sólo mira.
Steve: No estoy de acuerdo. En mi familia discutimos sobre los problemas. Los problemas son importantes para nosotros. Para tomar decisiones no nos fijamos si el tipo usa ropa cara o un corte de pelo a la moda.
Docente: En su familia lo que cuenta son los problemas. Para usted y los suyos la apariencia no es un problema. (Parafrasea.) En su opinión, ¿hasta qué punto la suya es una familia típica, Steve? (Pide un análisis.)
Steve: No sabría decirlo. Espero que seamos típicos, pero me temo que June pueda tener algo de razón. Es posible que otras familias se interesen por aspectos superficiales.
Docente: No está seguro de que su familia sea típica, pero supone que en el caso de otras familias la apariencia puede tener una gran influencia en la adopción de decisiones. (Parafrasea.)
Melanie: Creo que no se trata sólo de los problemas. Se trata de cómo los interpreta la gente. No estoy segura de que la

gente se interese realmente por los problemas; les interesan más los eslóganes que representan a los problemas.
Docente: ¿Los eslóganes pasan por ser problemas? ¿Podría dar algunos ejemplos? (Parafrasea; pide un análisis.)
Melanie: Por ejemplo, el problema del libre comercio. Es decir, ¿cuántas personas han estudiado a fondo el problema del libre comercio y han leído toda la bibliografía? ¿Cuántas están en la calle formando piquetes y llevando pancartas que dicen «abajo el libre comercio»? Creo que la gente toma posición sobre un asunto sin considerar realmente lo que hay detrás.
Docente: La gente toma decisiones sobre los candidatos sin tener una información completa sobre los problemas. (Parafrasea.)
Melanie: Sí. Hay un gran despliegue publicitario y luego la cuestión queda reducida a los términos más simples. Como cuando George Bush dijo, recuerdan, «No más impuestos». Es un ejemplo de cómo se toma partido en una cuestión candente sin comprender plenamente sus implicaciones.
Docente: Los candidatos y los medios son culpables de despertar las pasiones de los votantes con esos eslóganes. (Parafrasea.) Luego los votantes tienden a votar guiándose por sus pasiones y no por su inteligencia. ¿He ido demasiado lejos al hacer esa interpretación de lo que usted dijo?
Melanie: No. Eso es precisamente lo que quise decir.

La combinación de respuestas básicas y preguntas que piden un análisis promueve el examen de los problemas superficiales y el progresivo avance hacia niveles más profundos. El hecho de dar forma declarativa a las preguntas que requieren un análisis suprime en parte el escozor que provoca el desafío.

Respuestas que cuestionan. En el nivel más exigente de la jerarquía cognitiva se encuentra el conjunto de preguntas y respuestas que requieren la generación de nuevas ideas. Ellas piden a los alumnos que abarquen con su pensamiento territorios nuevos e inexplorados, que conciban ideas que vayan más allá de lo que se ha visto u oído, que manipulen los datos y les den nuevas configuraciones a fin de que surja algo nuevo y diferente. Estas respuestas implican para los alumnos el máximo riesgo cognitivo. Como es lógico, se usan

con moderación en las sesiones de interrogatorio. Entre estas respuestas están incluidas las que piden:

Que se formulen hipótesis o teorías.
Que se interpreten datos.
Que se apliquen principios a situaciones nuevas.
Que se hagan evaluaciones y se identifiquen los criterios empleados para hacerlas.
Que se hagan predicciones sobre lo teóricamente posible.
Que se indique cómo se pueden poner a prueba las teorías.
Que se propongan planes de acción.
Que se tomen decisiones y se examinen sus consecuencias.

Estos ejemplos, por supuesto, no agotan la lista de lo que se puede pedir en esta categoría, pero dan una idea de la variedad de preguntas cuestionadoras, ya que muestran la complejidad de lo que se pide.

Los docentes que no tienen mucha práctica en interrogatorios a menudo caen en el error de suponer que las preguntas cuestionadoras son la parte más importante de la enseñanza de la discusión. Sin embargo, esto no es exacto. Esas preguntas son sólo una herramienta en el repertorio de respuestas del docente. Como los martillos, que no son, en teoría, mejores herramientas que los destornilladores —inapreciables cuando se los usa eficazmente pero con el potencial de causar daños irreparables si se los usa mal—, las herramientas que son las preguntas de esa variedad dan mejores resultados cuando se tienen en cuenta las siguientes advertencias.

Las preguntas cuestionadoras, por su misma índole, desvían el discurso hacia caminos nuevos y totalmente diferentes. El resultado de usar varias preguntas de esta variedad en rápida sucesión es que el discurso empieza a parecer fracturado e inconexo, ya que cada idea es inmediatamente abandonada y reemplazada por otra. Son las respuestas básicas las que estabilizan el discurso y permiten un examen más lento y meditado. Las preguntas cuestionadoras deben emplearse cuidadosamente, con moderación y prudencia, y sólo cuando el docente quiere llevar el discurso a un nuevo nivel de indagación.

Como estas preguntas son más complejas desde el punto de vista cognitivo y requieren la generación de ideas nue-

vas, implican un riesgo infinitamente mayor. Pueden desconcertar a los alumnos, en especial a los que no están habituados a reflexionar sobre cuestiones complejas. Pueden frustrarlos y hacer que se sientan «tontos». Estas advertencias deberían ser como una luz roja para los docentes propensos a caer en la trampa de usar estas preguntas de manera indiscriminada, o para los que creen equivocadamente que cuanto más las usen más productiva será la discusión.

Repetiremos aquí que cuando un docente ha decidido usar una de estas preguntas, debe considerar la posibilidad de darle una forma declarativa y disminuir así el «escozor» que puede causar el cuestionamiento. Los estudiantes parecen sentirse menos intimidados si se les dice «Tal vez pueda sugerir un plan de acción diferente, William» que si deben enfrentar la amenaza de una pregunta como «¿Qué puede sugerir que sea más eficaz?».

Al plantear la cuestión de las preguntas que implican un cuestionamiento, es necesario añadir unas palabras sobre el uso, en el discurso interactivo, de preguntas que empiezan con «por qué». Es posible en la mayor parte de los casos que estas preguntas se formulen en el aula bajo la forma «¿Por qué lo cree así?» o, a veces, «¿Por qué o por qué no?». Estas preguntas son cuestionadoras, y lo que con ellas se busca es que el alumno defienda una idea, un principio o una propuesta apoyándose en datos. Los docentes con experiencia en interrogatorios tienden a usarlas con moderación, por varias razones. Primero, porque implican a la vez oposición y un elevado nivel de cuestionamiento. Segundo, porque cubren un vasto territorio que la respuesta del alumno sólo puede abarcar parcialmente. Tercero, porque los docentes parecen recurrir a ellas cuando son incapaces de formular preguntas más productivas. No se trata de que los porqués no sean importantes ni de que no deba pedirse a los alumnos que defiendan sus ideas apoyándose en datos. Se trata de que hay modos más productivos de obtener esa información. Por ejemplo:

¿Qué razones tiene usted para formular esas sugerencias?
¿Qué datos confirman sus ideas?
¿Qué ejemplos puede dar?

Las preguntas que comienzan con «qué» tienden a limitar el territorio y facilitan al alumno la tarea de formular

una respuesta. También representan un nivel más bajo de oposición. Cuando se las usa selectivamente parecen contribuir más a la calidad del pensamiento en una discusión que las preguntas, más abiertas, que comienzan con «por qué».

El texto que se transcribe a continuación muestra cómo se utilizaron las tres variedades de respuesta en un interrogatorio sobre el caso «De usted depende, Sra. Buscemi» (Wassermann, 1993*a*), en el que participó un grupo de docentes. En la parte transcripta se examina la cuestión de la acción afirmativa.

Docente: ¿Ustedes qué piensan? ¿Se le debería dar una oportunidad a Adam Wright poniéndole una nota que le permitiera aprobar?
Bill: Estoy en contra. No sería justo que le aumentaran la nota cuando otros alumnos no gozan de la misma ventaja.
Docente: Es decir que a usted le preocupa, Bill, la cuestión de la equidad. (Parafrasea.) Si a Adam le aumentan la nota, no sería justo para otros que se ganaron la suya. (Parafrasea.) ¿Hay alguien más que quiera opinar?
Marcy: Estoy de acuerdo con Bill. Creo que elevar la nota de Adam en veinte puntos es excesivo. Si se tratara de cinco puntos, podría ser.
Docente: Aceptaría cinco puntos pero no veinte. (Parafrasea.) Para usted el problema es la discrepancia entre la nota necesaria para aprobar y la que él obtuvo. (Interpreta.)
Marcy: Creo que los docentes son un poco elásticos con las notas, que todos tienden a dar algún punto más a un alumno cuya nota se aproxima a la necesaria para aprobar. Pero Adam no estaba en esa situación.
Docente: Unos pocos puntos está bien, según usted. Quisiera ahondar un poco en esa cuestión, saber cuál es el límite para usted. Usted aceptaría un aumento de cinco puntos. ¿Podrían ser seis? (Cuestiona.) —Marcy asiente con la cabeza.
Docente: ¿Podrían ser siete? (Cuestiona.) —Marcy asiente otra vez.
Docente: ¿Podrían ser diez? (Cuestiona.)
Marcy: Me temía que llegaríamos a esto. (Ríe.) No lo sé. Simplemente no lo sé.
Docente: No sabe cuál es el límite. El punto en el cual usted estaría dispuesta a decir «Hasta aquí llego». (Parafrasea.)

Laura: Desearía decir algo. De acuerdo con mi experiencia, Adam merece una ayuda. Es un buen muchacho. Se ha esforzado mucho. No es un haragán. Ayudarlo puede cambiar su vida. Lo que quiero decir es ¿de qué estamos hablando? Las notas son sólo números. Estamos hablando de la vida de un muchacho.
Docente: Usted quiere dar a Adam la oportunidad de tener una vida mejor. (Interpreta.) Piensa que esa oportunidad es más importante que las notas. Para usted las notas son sólo números. (Parafrasea.)
Laura: Creo que más chicos tendrían mejores oportunidades si los maestros no tomaran tan en serio los números. Los chicos son más importantes que las notas.
Docente: Voy a hacerle una pregunta un poco cuestionadora, Laura. ¿Qué me dice del problema de los estándares? ¿Qué opina en relación con la posibilidad de subirle la nota a Adam? (Cuestiona.)
Laura: No lo tengo resuelto. Reconozco que debe haber estándares en las escuelas; que si no los hubiera, las escuelas perderían su reputación. Pero en este momento mi posición sigue siendo que Adam necesita más una oportunidad que un aplazo en matemáticas.
Docente: Usted está conflictuada por la oposición entre los estándares y la posibilidad de que se le dé una oportunidad a un chico como Adam, que la merece. (Parafrasea.) Aún no ha reflexionado a fondo sobre ello y desearía contar con más tiempo para considerar los problemas. (Parafrasea.)
Mark: Adam vive en un barrio de viviendas populares. Si lo aplazan, no podrá entrar en la universidad. ¿Qué se puede predecir sobre su futuro?
Docente: El hecho de que viva en uno de esos barrios influye en su decisión, Mark. (Parafrasea.)
Mark: Usted debe de saber cómo es la vida en esos barrios. La mayoría de nosotros no lo sabemos.
Docente: ¿Puede aclararme con algunos ejemplos lo que quiere decir? (Pide un análisis.)
Mark: Bueno, las drogas se venden allí abiertamente, para empezar. La gente anda armada hasta los dientes. Hay asesinatos casi todos los días. Es decir, si es que el barrio donde vive Adam se parece al que yo conocí en Nueva Orleáns.
Docente: La vida en esos barrios, como usted sabe, es cruel y aterradora. (Interpreta.) Si su docente no le subiera la nota,

Adam no tendría prácticamente ninguna oportunidad. (Interpreta.) Usted parece suponer que todos los barrios de viviendas populares se asemejan en esos aspectos. (Pide un análisis.)
Mark: No estoy seguro de que sean todos iguales. Pero creo que muchos de ellos se parecen.
Docente: Quisiera volver a la cuestión de la equidad. Si la docente decide subir la nota final de Adam, ¿qué pasará con los otros chicos? ¿Y qué puede decirse del problema de la equidad? (Plantea un problema conexo.)

Los tres textos que hemos reproducido en este capítulo muestran el empleo de distintos niveles de respuesta para promover el examen por los alumnos de los problemas planteados en los casos, y también que, al aumentar el cuestionamiento, las respuestas inducen a reflexionar sobre problemas más profundos. Damos por sabido que los criterios señalados en el capítulo 4 respecto de las buenas preguntas conceptuales —es decir, invitar en vez de ordenar, mostrar respeto por los alumnos y sus ideas, dejar bien en claro qué se pregunta y formular las preguntas en una secuencia progresiva que permita alcanzar una comprensión cada vez más profunda— también son aplicables al interrogatorio oral.

Elegir preguntas referidas a los problemas

Una historia muy difundida sobre el empleo adecuado de las preguntas es la que narró un docente cuyos alumnos estaban practicando la tarea conocida como «muéstrame y dime». Donald, de seis años, mostraba un juego que le había regalado su abuela. Empleó varios minutos en describirlo; mientras tanto, los otros niños estaban atentos e interesados en lo que decía. Cuando terminó, recurriendo a una buena estrategia didáctica, dijo: ¿Alguna pregunta? Entonces su compañero Terry levantó la mano y preguntó: ¿Cómo se llama tu abuela?

El arte de interrogar es algo mucho más complejo que la simple enunciación de preguntas. Para que las discusiones que ocurren durante el interrogatorio sean productivas —es decir, para que promuevan el examen inteligente de las

grandes ideas por los alumnos—, las preguntas no sólo deben ser claras y formularse con sensibilidad y respeto, a modo de invitación; también deben conceptualizarse de tal modo que permitan que la discusión se centre en lo esencial de los verdaderos problemas. Asimismo se requiere que el maestro tenga, antes de enseñar el caso, una idea clara de cuáles son esas «verdaderas cuestiones», como también del orden en que deben presentarse las preguntas para que los alumnos las vayan descubriendo progresivamente.

El orden en que se formulan las preguntas depende, por supuesto, de los objetivos que, a juicio del docente, deben alcanzarse mediante el interrogatorio sobre el caso, es decir, de las ideas importantes que se examinarán. Pero el hecho de saber cuál es la mejor manera de llevar las preguntas de *a* a *b* y de *b* a *c* a fin de descubrir los problemas progresivamente, capa tras capa, confiere al interrogatorio una riqueza y una plenitud que hacen que se lo sienta completo.

La «tipología» de preguntas de Christensen (Rosmarin, 1985) es una guía útil. Las preguntas del primer nivel son exploratorias y traen a examen las cuestiones superficiales.

¿Cuáles son, en su opinión, los problemas importantes?
¿Qué puede decirse de los principales protagonistas? ¿Y del papel que desempeñaron en el episodio?
¿Cuál es, en apariencia, la índole del dilema?

Las del segundo nivel piden un análisis.

¿Por qué supone usted que (la gente se comportó de esa manera)?
¿Qué limitaciones presenta, en su opinión, el enfoque utilizado?
¿Cómo influye el contexto de la situación en su apreciación de lo que sucedió?

Las preguntas del tercer nivel piden la generación de nuevas ideas y la evaluación de planes.

¿Qué plan recomendaría?
¿Por qué considera que ese plan es adecuado para el problema? ¿Qué le hace pensar eso? ¿Qué podría hacerlo fracasar? ¿Qué otros planes podrían adoptarse?

¿Qué apoyo debería recibir el profesor en ese momento?
¿Qué recomienda? ¿Qué podría hacer que ese plan fracasara? ¿Qué otros planes podrían adoptarse?
¿Cuál es el mejor plan? ¿Cómo lo determinó? ¿Qué suposiciones se están haciendo?

Por fin, las preguntas del último nivel analizan el proceso.

¿Qué se ha aprendido en este proceso?
¿Qué principios / valores subyacen en las decisiones?
¿Cuáles de sus propios principios / valores resultan protegidos por las decisiones que recomienda?

Como ocurre con muchos otros aspectos de la enseñanza con casos, el que concierne al orden en que deben presentarse las preguntas no está sometido a reglas absolutas. Es probable que cada docente de casos eficiente tenga su propia tipología; no obstante, antes de comenzar el interrogatorio debería idearse algún sistema racional que determine el modo como progresará la secuencia. Esto ayudará a los conductores de debates a evitar las preguntas no pertinentes que surgen de manera espontánea, sin ninguna conexión entre sí, y dejan en los alumnos la sensación de haber realizado un viaje a gran velocidad sin tener una idea clara de para qué era el viaje ni adónde los condujo.

Preguntas que promueven disonancia cognitiva

Además de los criterios mencionados precedentemente, cuya función es guiar al maestro en la elección de las preguntas que usará durante el interrogatorio sobre un caso, también debe tenerse en cuenta el empleo de preguntas que promuevan disonancia cognitiva. Cuando los alumnos hacen afirmaciones dogmáticas, cuando se muestran seguros en circunstancias en que deberían mostrarse dubitativos, cuando se muestran firmes y decididos en circunstancias en que deberían mostrarse cautelosos, promover la disonancia cognitiva es un medio productivo de inducirlos a que examinen sus ideas.

Hallar la pregunta «justa», es decir, la pregunta apta para hacer vacilar la convicción de un alumno empecinado,

es un modo de abrir una brecha en el pensamiento dogmático. Si concebimos la mente como un gigantesco rompecabezas cognitivo, constituido por billones de piezas que están conectadas entre sí y forman dibujos que moldean el pensamiento (Snygg, 1966), la pregunta «irritante» viene a ser como un grano de arena dentro de una ostra: una cosa molesta y punzante que trastorna pautas cognitivas ya enmarcadas y se escabulle por los intersticios entre las piezas buscando un lugar donde instalarse. La mente debe trabajar para librarse de esa carga cognitiva.

Puede hacerlo de varias maneras. Una persona impermeable a las ideas ajenas probablemente rechace la pregunta de un modo categórico, deseche al agente irritante valiéndose de la negación o la distorsión y mantenga intacto el mapa cognitivo (Rokeach, 1960). Una persona de mente más abierta probablemente examine la idea discordante, la vuelva de un lado y del otro, tratando de comprobar si encaja en alguna parte. Esta reorganización cambia la forma de las piezas del rompecabezas cognitivo, lo que da por resultado nuevos dibujos que conducen a nuevas perspectivas. Cuando esto ocurre en una escala más amplia, se lo suele denominar cambio de paradigma.

Los alumnos cuyo modo de pensar se sitúa entre estos extremos diametralmente opuestos no rechazan la pregunta irritante de modo categórico, pero tampoco advierten de inmediato sus posibilidades. Deben librar una lucha cognitiva más prolongada, descubrir algún medio de reducir la disonancia. Autores que han escrito sobre la teoría del cambio conceptual (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982) sugieren que la creación de una disonancia cognitiva es necesaria para modificar las estructuras conceptuales. La pregunta que es apta para crear esa disonancia obliga a los alumnos «a reconocer la discrepancia entre sus creencias o conocimientos actuales y otros diferentes» (Sykes y Bird, 1989, pág. 493). La información con que se cuenta indica que el hecho de presentar ejemplos y sugerir alternativas no conduce al cambio, porque es probable que los alumnos deformen o nieguen los datos discordantes.

Las preguntas cuyo objetivo es abrir una brecha en la estructura cognitiva de los alumnos no deben ser demasiado irritantes, ya que de lo contrario la discrepancia podría abrumarlos y la rechazarían. En general las preguntas de

este tipo exponen datos contradictorios, ponen de manifiesto incongruencias o dan ejemplos que no concuerdan con el paradigma de los alumnos. O pueden tratar de establecer hasta qué punto un alumno cree en lo que afirma (por ejemplo, «¿Apostaría cinco centavos? ¿Un dólar? ¿Mil dólares?»). Naturalmente, también deben satisfacer los demás criterios fijados para las buenas preguntas: invitar, mostrar respeto, no criticar. A continuación incluimos dos ejemplos del uso de preguntas «irritantes» para provocar disonancia cognitiva.

GUIÓN 1
Alumno (con autoridad): Los niños que cometen delitos graves *deberían* ser juzgados y castigados del mismo modo que los adultos.
Docente: ¿A qué edad trazaría el límite entre los niños y los adultos?
Alumno: A los doce años.
Docente: ¿Y qué me dice de los once años?
Alumno: Dependería del delito.
Docente: O sea que, si el delito fuera grave, usted recomendaría que se juzgara y se castigara a un niño de once del mismo modo que a un adulto.
Alumno: Sí.
Docente: ¿Y con nueve años? ¿Recomendaría lo mismo?
Alumno: No estoy seguro.
Docente: ¿Cuál es la diferencia entre los nueve y los once años?
Alumno: Un niño de nueve años es demasiado joven.
Docente: Pero uno de once años tiene edad suficiente. A un niño de once años que cometiera un delito grave usted lo mandaría a prisión con los adultos, pero a uno de nueve le daría un trato diferente.

GUIÓN 2
Alumno: El sistema de educación japonés es superior al nuestro.
Docente: Entonces, ¿por qué hay en nuestro país más ganadores del Premio Nobel que en el Japón?

Tratar de hallar la pregunta irritante más apropiada es uno de los mayores desafíos que enfrenta un conductor de

debates. A menudo he pasado largas horas revisando una discusión, pensando qué preguntas «podría haber usado más productivamente», sabiendo que en algún lugar, fuera de mi alcance, estaba la pregunta «justa», la pregunta lo bastante perturbadora para conmover la presuntuosa afirmación de un alumno y provocar un reexamen de su pensamiento. Desde luego, esas revisiones mentales nos permiten practicar esas habilidades y aprender algo más sobre las preguntas que promueven disonancia cognitiva.

Cuando la respuesta de un alumno nos deja perplejos

En el clima de franqueza que prevalece durante la discusión de un caso, los alumnos pueden decir —y a veces dicen— cosas desconcertantes, exasperantes, pasmosas, desagradables, provocativas. Incluso un docente de casos experimentado puede sentirse inclinado a responder «¿Cómo se permite decir eso?». Sin embargo, aun bajo la presión de una frase injuriosa dicha por un alumno, el docente de casos desecha la réplica punitiva y se detiene a pensar ¿qué me está diciendo este alumno? y ¿qué respuesta puedo darle que le permita volver a examinar o examinar más a fondo las implicaciones de lo que se ha dicho?

Durante el interrogatorio sobre el caso «El voto de los budines de moras y naranja» (véase el Apéndice D; Wassermann, 1992*b*), uno de los participantes, una maestra que hablaba sobre las limitaciones de la adopción de decisiones en la política, dijo: «Me hizo sentir dudas sobre la democracia». Lo dijo con sentimiento; no había nada de frívolo en su voz. ¿Qué respuesta debía dársele? ¿Cuál era la mejor manera de someter a examen su idea? Había, por supuesto, muchas alternativas, y las consecuencias serían diferentes según cuál de ellas se eligiera.

La decisión que tomé en ese contexto particular fue decir «La democracia tiene, en su opinión, algunas limitaciones graves. Usted se siente desilusionada porque las personas que ejercen el poder toman decisiones basándose en criterios aparentemente frívolos».

Elegí esa respuesta en lugar de formular una pregunta («¿Cuáles son para usted las limitaciones del proceso demo-

crático?») porque me conmovió la tristeza que noté en su voz: era como si ella acabara de descubrir un aspecto muy decepcionante del proceso democrático, por el que hasta entonces había sentido un gran respeto. Quise mostrar, con mi respuesta, que comprendía sus sentimientos. También quise destacar la idea de que incluso el sistema democrático tiene imperfecciones, dejando la puerta abierta para una intervención posterior. Además elegí una respuesta declarativa en lugar de interrogativa porque me pareció que implicaba un mayor respeto por sus sentimientos.

Más tarde, en la misma sesión, otro de los participantes dijo «A mí no me interesa la política», y se recostó en su silla como para desentenderse del caso y de todos los problemas en él planteados. ¿Qué debe decir el maestro en una situación semejante? (La frase «¡No me extraña que tengamos la clase de gobierno que tenemos, pedazo de ganso!» es tentadora, pero definitivamente inaceptable.) Una vez más las posibilidades son muchas. La respuesta que se elija llevará invariablemente el sello del estilo propio del maestro y destacará la cuestión que este considere fundamental. Descartando cognitivamente cualquier respuesta impulsiva de tono crítico, elegí una más neutral: «La política es algo de lo cual usted se ha distanciado». (Usé la palabra «distanciado» para señalar a la vez su conducta verbal y no verbal.) Incluso entonces se revolvió en su silla y miró alrededor, como buscando apoyo, antes de asentir con la cabeza. Seguí ocupándome de él: «En su vida hay cosas más importantes que la política», le dije en un tono neutral, no antagónico, pero dejando que la respuesta reflejara oposición a su actitud. El debió entonces reflexionar sobre algunos de sus valores y hacer pública su reflexión. Tenía, por supuesto, la posibilidad de tomar su propia decisión.

Los docentes que empiezan a utilizar en el aula su habilidad para la interacción suelen preguntar (refiriéndose a alguna observación injuriosa, inadecuada u hostil) «¿Cómo reacciona usted cuando un alumno dice tal o cual cosa?». La mejor respuesta que puedo dar es: con respeto. Los alumnos que reciben invariablemente un trato respetuoso en las sesiones de interrogatorio no tardan en aprender que el maestro toma en serio lo que dicen y, además, que sus ideas serán sometidas a la prueba rigurosa de un nuevo examen. Este *ethos* del interrogatorio contribuye en gran medida a

promover el hábito de pensar antes de hablar que los docentes aspiran a ver reflejado en los comentarios de los alumnos.

Cómo crear un clima adecuado para la reflexión

Subyacente en todas las estrategias referidas a las respuestas y el interrogatorio se encuentra el tono que impone el docente en el aula donde ocurre la discusión.

Cualesquiera que sean las preguntas y respuestas utilizadas, ciertos aspectos del tono ayudan sobremanera a que la discusión sea productiva y exenta de riesgos.

Invitar, no ordenar

«¡Díganos en qué se basa para afirmar eso!», exclama la docente, apuntando al alumno con el dedo. El alumno palidece, traga saliva, contesta «Aaagggrrr» y se hunde avergonzado en su asiento mientras los demás ríen. «Les hace bien», dice ella, defendiendo su práctica. «Saben que tienen que fundamentar sus ideas con datos.»

Nadie niega que los alumnos deben aprender a razonar a partir de los datos. Sin embargo, algunas maneras de requerir ese razonamiento pueden ser muy costosas, ya que crean un clima en el que los alumnos sienten que afrontan un riesgo al contestar. No demanda ningún esfuerzo adicional decir «Dígame algo más acerca de cómo concibió esa idea, Brendan», o «Tal vez tenga algunos datos que respalden lo que dijo, Gwynne». Las ventajas del enfoque más suave, más orientado a la invitación, son muy grandes. Se alienta a los estudiantes a razonar a partir de los datos, pero al mismo tiempo se los trata con más respeto. Allí donde el maestro y los alumnos se asocian para aprender juntos, no hay cabida para las órdenes arrogantes y autoritarias de un maestro, que implícitamente exigen la obediencia del alumno.

Permanecer neutral

Un requisito importante cuando se trata de crear un clima exento de riesgos es la capacidad del docente para controlar su tendencia a evaluar las respuestas de los alumnos. Los docentes que tienen el hábito de usar frases evaluativas como «Buena idea, Margie», «Eso es interesante, Marshall» o «No es del todo correcto, Gaylord» tal vez aleguen que las evaluaciones son necesarias porque alientan a los alumnos a incrementar su participación. Sin embargo, es probable que esas respuestas estorben el examen cuidadoso en lugar de facilitarlo.

Los docentes que hicieron la prueba de dejar de lado las respuestas evaluativas, incluso durante una sola clase, pudieron comprobar, observando la reacción de sus alumnos, los efectos favorables de esa iniciativa. He aquí lo que dijeron los alumnos:

«Sentimos que podíamos expresar nuestras ideas sin correr riesgos. Nos sentimos libres de ofrecer nuestras ideas sin tener que preocuparnos por estar equivocados.»

«Incluso si se me ocurría una idea absurda podía exponerla sin preocuparme pensando que quizá fuera inapropiada. Mi pensamiento puede ser más creativo y puedo ensanchar mi mente y abarcar mucho más.»

«Siempre me sentía cohibido al hablar en clase. Pasó bastante tiempo antes de que pudiera reunir el valor necesario para decir lo que pienso. Pero sé que el profesor me escuchará y no me humillará.»

«Todos tienen ideas que de algún modo son valiosas. Hace que aprecie las ideas de los demás, aunque no coincidan con las mías. También aprendemos a escucharnos unos a otros.»

«Me hace sentir satisfecho de mi contribución. Pienso que tengo algo valioso que decir y que mis ideas serán oídas.» (Adam, 1992, págs. 64-86)

Prescindir de las respuestas evaluativas no significa que uno no valore las ideas de los alumnos. Pero hay una diferencia considerable, por la intención que las inspira y por el efecto que producen, entre las frases «Buena idea, Marvin» y «Gracias por hacernos conocer sus ideas, Marvin».

Ser siempre respetuoso

Respetar a los alumnos y sus ideas es quizás el mayor regalo que un docente puede hacerles. Ser respetuoso significa tomar en serio a los estudiantes y sus ideas. Significa escuchar cortésmente lo que tengan para decir, tratarlos como a las personas que uno invita a su casa.

Es difícil saber de dónde sacaron los educadores la idea de que a los estudiantes hay que dominarlos, de que necesitan aprender a obedecer las reglas y cumplir sin vacilar las órdenes del docente. Cuando el maestro desempeña el rol de autoridad, priva totalmente de poder a los alumnos. Estos no tienen derechos ni pueden opinar sobre lo que sucede en el aula. En este clima, aprenden que la autoridad ejerce el poder y que ellos, para obtener poder, deben alcanzar posiciones de autoridad. Y después, desde esas posiciones, dominarán a los demás. Este es el mensaje implícito que reciben cuando la autoridad gobierna y los alumnos aprenden en un régimen de sometimiento. Este clima no favorece el examen crítico de las cuestiones. Es un clima en el que los alumnos aprenden que el rol de la autoridad nunca es cuestionado.

No basta que el docente diga «Yo respeto a mis alumnos». El respeto se manifiesta en la conducta, en el modo como él trata a los alumnos. Tratarlos respetuosamente significa emplear invitaciones en vez de órdenes. Significa despojarse del rol de autoridad cuando se responde a sus ideas y opiniones. Significa abstenerse de formular juicios positivos o negativos sobre sus respuestas. Significa ser flexible, abierto y no defensivo frente al desafío que pueden llegar a plantear. Un trato verdaderamente respetuoso de los alumnos y sus ideas nace de la convicción de que unos y otras merecen respeto. Cuando se actúa de ese modo durante la discusión de un caso, los resultados pueden ser impactantes.

Observar el efecto

«¿Cómo supone que esas montañas llegaron allí?», pregunta la maestra a un alumno de quinto grado. Lo observa mientras este oye la pregunta; hay un brevísimo parpadeo seguido de una especie de renuncia. «Yo no lo sé», contesta el alumno; al hacerlo recalca el «yo», como diciendo «¿Cómo es-

pera que *yo* sepa *eso*?». El efecto producido por la pregunta le indica a la maestra algo importante: la pregunta plantea un cuestionamiento excesivo. Posiblemente el alumno la interpretó como un requerimiento de que diera la respuesta correcta. Desistió de intentarlo y se abstuvo de proponer tan siquiera una hipótesis.

Después de observar esa reacción, la maestra está en condiciones de reparar el daño.

«¿Tiene alguna teoría al respecto?», pregunta. La introducción de la palabra «teoría» da al alumno alguna posibilidad de contestar. No está obligado a conocer la respuesta. Se le pide que imagine algo.

«Bueno», dice, «creo que llegan allí a partir de las rocas.» Comienza así a formular su teoría. Lo importante es mantener abierta la línea de pensamiento. Tal vez el alumno no esté acostumbrado a exponer ideas originales.

«¿Cómo ocurre eso? ¿Podría ayudarme a comprender?» El empieza a explicar su teoría de «la pequeña roca», según la cual las rocas pequeñas, con los años, se convierten en montañas. Tiene ideas propias que exponer, siempre que se den las condiciones adecuadas. Si se logra «aceitar la maquinaria», es posible que se arriesgue a exponerlas. Su teoría es ingenua, pero al menos ha asumido el riesgo de proponer una. Es un primer paso.

Cada pregunta que se formula y cada respuesta que se da a un alumno encierran poder, tanto cognitivo como afectivo. Los alumnos sienten ese poder, y sus propias respuestas (o su falta de respuesta) son afectadas por él. Saber «leer e interpretar» el efecto de una respuesta en las respuestas siguientes de un alumno es una habilidad muy valiosa que puede emplearse para lograr que ellos respondan sin temor y para crear un clima de confianza. Una mirada de perplejidad puede mitigarse diciendo «Tal vez no fui claro. Se lo preguntaré de otro modo». Un alumno que no responde posiblemente necesite ayuda: «La pregunta es difícil. Quizá quiera tomarse un tiempo para contestarla. Avíseme cuando esté preparado». Ante una respuesta confusa puede ser útil decir «Ayúdeme a comprender. He perdido el hilo de lo que dice».

El diálogo interactivo no es un juego en el que el docente hace de «cazador» y el alumno de «zorro». Es una asociación en la que dos personas comparten el examen de los problemas y conduce a una atribución de sentido basada en una

mayor información. El docente que es capaz de percibir en plenitud y de tomar conciencia, cognitiva y afectivamente, de todos los matices del proceso interactivo, podrá valerse de esos recursos en beneficio de todos los participantes.

¿Qué hacen los demás alumnos?

Algunos docentes preguntan «¿Qué hacen los demás alumnos en la sesión de interrogatorio mientras yo trabajo exclusivamente con uno de ellos?». Lo que esta pregunta insinúa es que los alumnos se aburren, que su atención decae, que pierden interés en la discusión que se sostiene en otro lugar de la habitación. Esta preocupación asalta a los docentes que aún no han utilizado la enseñanza con casos en sus aulas, no a los que la emplean con buenos resultados. Para estos últimos, el problema no existe.

Quienquiera que haya aplicado con éxito el método de casos sabe que los alumnos se interesan realmente por la discusión, aunque esta se desarrolle en el otro extremo del aula. Los alumnos parecen seguir de cerca esas discusiones. No es necesario reprenderlos para que presten atención. Quizá su interés se deba a que se discute sobre ideas importantes. Tal vez les interese conocer distintos puntos de vista. Todas estas razones han sido mencionadas por alumnos que participaron en cursos con el método de casos.

La atención con que escuchan los alumnos se puede deducir de lo que sucede en sus grupos de estudio a medida que avanza el período lectivo. Mientras que al principio del semestre no se escuchan, pelean y muestran escasa habilidad para la discusión y el trato interpersonal, después de algún tiempo emplean en los grupos el mismo tipo de estrategias de discusión utilizadas por el maestro en el interrogatorio. Se puede observar que se piden unos a otros datos confirmatorios, examinan suposiciones y dan ejemplos. Este progreso no sería posible si no siguieran de cerca lo que ocurre durante el interrogatorio en el grupo amplio, donde su docente usa esas mismas habilidades para la discusión.

«Aunque no intervenga en la discusión», han dicho algunos estudiantes, «escucho atentamente lo que dicen los demás y proceso esas ideas en mi mente». Esto indica que

aunque no tomen la palabra, su mente trabaja. Pese a que las pruebas de que así ocurre no son científicas sino informales, los comentarios de los alumnos son convincentes.

Conclusión: cómo se aprende el arte de enseñar a discutir

Coordinar todos los elementos del interrogatorio sobre un caso requiere del docente un elevado nivel de desempeño. Como es lógico, las habilidades necesarias no se aprenden en un día. A los docentes de casos, el dominio de esas habilidades puede demandarles una reflexión sobre su estilo de interrogar y responder que dure toda la vida. Como ocurre con otras importantes habilidades relacionadas con la docencia, es más lo que se aprende sobre ellas mientras se ejerce la profesión que asistiendo a un curso preparatorio, cualquiera que sea.

En la lista de sugerencias destinadas a los docentes que están dispuestos a realizar esa «reflexión de por vida», el primer lugar lo ocupa la siguiente: aprendan a «escucharse a sí mismos» durante el diálogo interactivo. Esto equivale, más o menos, a escuchar la propia ejecución cuando uno aprende a tocar un instrumento musical. Si uno no pudiera oír las notas falsas, los matices, la tonalidad, la calidad del sonido que produce, difícilmente llegaría a ser un buen ejecutante. Aprender a escucharse a sí mismo durante la discusión es la clave del éxito. Si escuchamos y observamos el efecto que produce en los alumnos lo dicho, sabremos lo que estamos haciendo bien y lo que debemos corregir. Incorporaremos esas correcciones en las sesiones siguientes. Este proceso nos encamina hacia la maestría.

Otra sugerencia que ocupa un lugar preferente en la lista es esta: tomen conciencia de que hacer enseñanza interactiva no alcanza para convertirse en un buen conductor de debates. Ningún «atajo» conduce a esa meta; se trata de un proceso que no tiene «fin». No es como aprender una habilidad limitada, como los programas. Más bien es como aprender a tocar los preludios y fugas de Bach. Uno no termina nunca de aprenderlos. No termina nunca de estudiar el arte de la enseñanza de la discusión.

El autoexamen puede ser más llevadero si se cuenta con la ayuda de un colega; se lo puede invitar a visitar el aula, a comentar lo que observó en la sesión de interrogatorio, y quizás incluso a que tome notas sobre el diálogo interactivo a fin de realizar un análisis posterior. Cuando dos docentes trabajan juntos, su asociación puede ser muy beneficiosa para ambos. Cada uno puede apoyar al otro y ayudarlo a examinar su estilo interactivo; también pueden hacer planes para lograr un mayor desarrollo profesional.

Un autoexamen más a fondo se puede hacer grabando la clase: con un magnetófono, como lo harán los más cautelosos, o una cámara de video, como preferirán los más intrépidos. Al reproducir la grabación se debe atender a la variedad de preguntas que se hicieron, al orden en que se presentaron los problemas, a la extensión de las intervenciones verbales del docente, a las respuestas que se dieron, a la extensión de las intervenciones verbales de los alumnos y a la calidad de las respuestas de estos cuando los interrogó el docente. Al analizar la grabación, el docente discernirá las «notas falsas» y decidirá sobre los puntos que requieren un cambio de enfoque o de estilo. También planificará cómo hacer para incorporar los cambios en las discusiones futuras.

Los docentes que estén dispuestos a afrontar un esfuerzo aun mayor pueden acometer la ardua tarea de desgrabar una cinta de audio que dure por lo menos diez minutos de una sesión y someter la transcripción a un análisis crítico. Aunque escribir cada palabra de lo que se dijo, incluso si sólo se trata de diez minutos, resulta muy tedioso, es muy útil examinar minuciosamente cada palabra y cada pregunta, así como el tono y el matiz, y el efecto que produjo cada respuesta o pregunta del docente en las respuestas siguientes de los alumnos.

Si tuviéramos que limitarnos a recomendar un solo texto preparatorio a docentes que deseen estudiar el proceso, sería sin duda el trabajo de C. R. Christensen (1991*a*) titulado «Every Student Teaches and Every Teacher Learns: The Reciprocal Gift of Discussion Teaching». Este notable ensayo describe con perspicacia y profunda sabiduría el proceso que permitió a su autor alcanzar un dominio magistral del arte de la enseñanza de la discusión.

¿Deberán los docentes seguir ese camino para aprender las habilidades que requiere el interrogatorio? ¿Deberán

dar pasos que los hagan avanzar hacia una discusión más eficaz en el aula? Es como preguntar si es una buena idea estudiar violín. Su estudio puede resultar difícil, pero es el único modo que conozco de aprender a tocar música con él.

8. Más allá de los casos: ampliación de la perspectiva mediante actividades de seguimiento

Scott Wylie, profesor de estudios sociales, había terminado el interrogatorio sobre el caso «¡Hagamos la guerra! ¡Es una buena idea!» (Gluska, 1991) en la clase de cuarto año. El caso trata del patriotismo y el llamado a las armas, así como de las muertes, los sufrimientos y las secuelas de las batallas libradas durante la Primera Guerra Mundial. Una de las cuestiones que plantea el caso es si lo que se obtuvo con la guerra justifica el sacrificio realizado.

En las clases previas, la Primera Guerra Mundial había sido siempre un acontecimiento remoto para los alumnos, pero el caso «Hagamos la guerra» parecía haberla convertido en algo real para ellos. El caso generó posiciones bastante apasionadas sobre las cuestiones que planteaba. Los alumnos se identificaron con el protagonista y compartieron su aflicción por la pérdida que sufrió. Los relatos sobre pérdida de vidas y mutilaciones durante las batallas los horrorizaron. Quedaron atónitos al enterarse del total de bajas sufridas por los países que participaron en la contienda. Una alumna dijo que su bisabuelo había sido gaseado en las trincheras y quedó inválido por el resto de su vida. Cuando volvió de la guerra era un hombre quebrantado, deprimido; esto había formado parte de su historia familiar desde que tenía memoria. Esgrimía con vigor sus argumentos antibélicos y mostraba desdén por la opinión de otros alumnos, para los cuales era un deber patriótico alistarse y participar en esa guerra. Esos alumnos entendían que los ciudadanos tenían la obligación de alistarse para proteger y defender a su país del agresor.

Cuando los estudiantes comenzaron a examinar las razones que determinaron el estallido de las hostilidades, no pudieron comprender cómo los países involucrados llegaron tan fácilmente a un conflicto armado que resultó tan destructivo para tantas personas. Tampoco pudieron compren-

der qué se ganó con el conflicto. Cuando terminó el interrogatorio, su confusión y desasosiego habían aumentado. En lugar de contar con respuestas, enfrentaban una multitud de preguntas. El estudio de los problemas relacionados directa o indirectamente con la Primera Guerra Mundial apenas si había comenzado.

Hemos dicho varias veces, a lo largo de este libro, que un caso «incrementa la necesidad de saber». La enseñanza de un caso —que incluye el examen de las preguntas conceptuales en el grupo de estudio, seguido por el interrogatorio— es la experiencia inicial en el circuito educacional de aprendizaje, circuito constituido por una serie de experiencias de aprendizaje que requieren de los alumnos el examen crítico ininterrumpido de las cuestiones desde puntos de vista que van surgiendo y evolucionando. Concluido el interrogatorio, el docente selecciona experiencias de aprendizaje complementarias; todas ellas están destinadas a configurar y aumentar los conocimientos; todas dan lugar a un interrogatorio posterior, a fin de que el proceso de análisis crítico siga su curso. Cada vez que se añade una nueva experiencia de aprendizaje, los alumnos se entregan al examen de problemas básicos o conexos, y las estudian desde puntos de vista nuevos, producto de una mayor información. Este circuito educacional de aprendizaje ha sido descripto en el capítulo 6.

Concluido el interrogatorio sobre el caso «¡Hagamos la guerra!», Wylie programó las actividades de seguimiento recurriendo a diversos tipos de material. Como deber para realizar en casa, encomendó a los alumnos la lectura de diversos textos que proporcionaban abundante información sobre la Primera Guerra Mundial. El mismo escribió, basándose en fuentes originales, un artículo sobre los métodos de propaganda empleados por el gobierno y los medios de comunicación para lograr que la gente apoyara el esfuerzo bélico. Tomó otro artículo de un libro de historia. Eligió dos películas para proyectarlas en el aula: *Gallipoli*, que reconstruye la inútil lucha contra los turcos en las playas de la península de Gallípoli, y *Life and Nothing But* [*La vida y nada más*], hablada en francés y subtitulada en inglés, cuyo protagonista es un oficial del ejército francés a quien se encomendó la tarea de asignar nombres a decenas de soldados que murieron en los campos de batalla de Francia y cuya

identidad no se pudo establecer. Wylie consideró también *All Quiet on the Western Front* [*Sin novedad en el frente*], película conmovedora que narra las experiencias de un grupo de soldados alemanes, y *The Guns of August*, documental compuesto con secuencias tomadas de viejos noticiarios, pero las dejó de lado por el momento, temiendo que demasiadas películas opacaran las otras actividades.

Entregó a los alumnos una lista de obras de ficción y de otros géneros, para que eligieran al menos dos. En la lista figuraban *A Farewell to Arms* [*Adiós a las armas*] (Hemingway, 1929), *All Quiet on the Western Front* (Remarque, 1957), *The Guns of August* (Tuchman, 1962), *The Great War* (Barnett, 1978), *The Outbreak of the First World War* (Lee, 1975), *My Grandfather's War* (Matheson, 1981), *Poetry of the First World War* [*La sociedad de los poetas muertos*] (Hudson, 1988), *Legacy of Valor* (1986), *The Courage of the Early Morning* (Bishop, 1967), *The Long Fuse* (Lafore, 1965), *Marching to Armageddon* (Morton y Granatstein, 1989) y *The Zimmerman Telegram* (Tuchman, 1958).

Las actividades a realizar en clase eran: proyección de películas; discusión, en grupos de estudio, sobre nuevas preguntas relacionadas con artículos, películas y textos, e interrogatorios posteriores. Al cabo de dos semanas de estudio se les dio a los alumnos la posibilidad de elegir una actividad culminante que marcaría el final de la consideración del caso y al mismo tiempo proporcionaría a Wylie una oportunidad de evaluar el tipo de comprensión que los alumnos habían obtenido a partir de sus experiencias. (Los métodos de evaluación de las actividades se tratan con detenimiento en el capítulo 10.)

Antes de dar por terminado el estudio de la Primera Guerra Mundial, Wylie pidió a los alumnos que hicieran un análisis de todas sus experiencias. El objetivo era evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y los alumnos debían responder a preguntas como estas:

¿Qué observaron en relación con el proceso?
¿De qué modo contribuyeron los grupos de estudio a dar forma a su pensamiento?
Según lo que ustedes pudieron observar, ¿de qué modo promovió el interrogatorio un examen inteligente de los problemas?

¿Qué beneficios creen haber obtenido de su trabajo con el caso? ¿Qué problemas tuvieron que afrontar?
¿Qué aprendieron sobre el tema?

Los alumnos contestaron las preguntas cuidadosamente. Consideraban beneficioso aprender con casos. En los grupos de estudio, afirmaron, al principio se tendía a discutir alborotadamente, pero con el tiempo los participantes comenzaron a prestar más atención a lo que decían los demás y a mostrar más respeto por sus ideas. Asimismo, en los grupos sentían que podían expresar sus ideas sin correr riesgos. Aprendieron a exponer sus ideas con más claridad y a hablar sin temor. En el interrogatorio, según dijeron a Wylie, tenían que asumir la responsabilidad por lo que estaban diciendo. Esto los obligaba a pensar. No podían hablar y hablar simplemente. Tenían que defender sus ideas aportando datos. «El interrogatorio hace que nos esforcemos por pensar.» Los alumnos se refirieron además al hecho de que Wylie cumplía su rol de conductor del debate sin hacer evaluaciones. Dijeron que su disposición a hablar en las discusiones del grupo amplio se debía a que él no formulaba juicios de valor sobre las ideas que exponían. Lo que oyó Wylie durante el análisis que sus alumnos hicieron del proceso concuerda con lo que descubrió Adam (1992) en su investigación con alumnos de cuarto año.

Materiales para las actividades de seguimiento

El hecho de que un caso «incremente la necesidad de saber» de los alumnos propicia la realización de actividades de seguimiento que satisfagan esa necesidad. Aunque unos pocos libros que incluyen casos formulan sugerencias respecto de las actividades de seguimiento (véase, por ejemplo, Bickerton *et al.*, 1991), la mayor parte de los docentes tienen que confeccionar su propia lista de materiales. Al hablar en esta sección de actividades complementarias tales como lecturas conexas, películas, novelas, fuentes de datos originales, invitados y excursiones, nos ocuparemos de su utilidad y del modo de obtenerlas o realizarlas. Las que hemos mencionado no agotan la lista de las actividades posibles;

no obstante, constituyen una amplia muestra de lo que se puede conseguir y usar para ensanchar la perspectiva de los alumnos respecto de los problemas y expandir su base de conocimientos. Cada docente debe decidir cómo y en qué medida las usará. Por razones obvias, sin embargo, sería ideal que las estrategias de enseñanza utilizadas en las actividades de seguimiento fueran congruentes con la enseñanza basada en el método de casos. Por lo tanto recomendamos que, en la medida de lo posible, las actividades complementarias sigan el mismo modelo de experiencia-interrogatorio-nueva experiencia.

Lecturas conexas

Las lecturas conexas consisten en ensayos, artículos y otros textos que proporcionan información sobre los antecedentes de los sucesos o problemas examinados en el caso. Hacen las veces de las clases expositivas que da el docente. Contienen datos que llenan lagunas en los conocimientos de los alumnos. Se cuenta con que estos, gracias a esas lecturas, estarán mejor informados acerca de los problemas en estudio.

Los docentes pueden, desde luego, escribir sus propios ensayos para complementar los casos que enseñan. Esto tiene algunas ventajas. El docente puede incluir y destacar la información que considera especialmente pertinente. Puede emplear el lenguaje que mejor se adapte al nivel de habilidad para la lectura alcanzado por sus alumnos. Tiene más libertad para decidir sobre la clase de material que incluirá el ensayo y la forma en que ese material será presentado. También podrá controlar la extensión y la exactitud. Estos son los aspectos favorables.

Las desventajas son obvias. Como ocurre con la creación de cualquier material curricular de buena calidad, la redacción de un ensayo como el mencionado obligará a dedicar tiempo extra, fuera del horario de clases, a un docente que ya está sobrecargado de trabajo. Puede servir de alivio la idea de que esos ensayos se escribirán una sola vez y se usarán en cada ocasión en que se enseñen los respectivos casos.

Otra manera de conseguir lecturas conexas es recurrir a lo que escribieron otras personas. En tal caso, los docentes

deberán elegir basándose en determinados criterios, como por ejemplo los siguientes:

¿Proporciona el material escrito información sobre cuestiones que vengan al caso?
¿Contiene una información sobre antecedentes que sea necesaria para ampliar los conocimientos de los alumnos y aumentar su comprensión?
¿Tiene la extensión «adecuada» (es decir, no es demasiado largo) para mantener el interés de los alumnos?
¿Es claro, coherente, fácil de entender?
¿Presenta la información desde un punto de vista equilibrado? ¿Se abstiene de reflejar, abierta o sutilmente, una postura o un punto de vista determinados?
¿Qué pasos deben darse para poder reproducir legalmente el material, de modo que cada alumno tenga una copia? ¿La autorización para reproducirlo está contemplada en la ley?

El material para las lecturas conexas puede hallarse fácilmente en los textos escolares, tanto en los de uso obligatorio como en otros complementarios; si hay suficientes ejemplares disponibles, el problema de sacar copias para los alumnos no se plantea. En las escuelas y las bibliotecas públicas se tiene acceso a muchos libros, artículos de revistas y periódicos, y otros materiales de referencia que contienen abundante información y pueden servir para las lecturas conexas. También en este caso la tarea de seleccionar el material se realiza una sola vez, salvo que por alguna razón sea necesario actualizarlo.

A modo de ejemplo describiremos cómo reunió y utilizó una profesora de biología lecturas conexas para su clase de quinto año. Después de enseñar el caso «Una reacción indeseable» (Bickerton, 1993), escrito para promover el examen de la reacción alérgica, en especial del shock alérgico grave, la profesora necesitaba un texto sobre las causas y efectos del shock alérgico. Halló una buena exposición del tema en el manual de biología para quinto año, que por lo tanto sirvió de lectura conexa para el caso. Consideró que también se necesitaba un texto que contuviera información sobre los mecanismos homeostásicos que actúan para restablecer el funcionamiento normal de los sistemas del organismo. Obtuvo este material de un libro de ciencias complementario.

En los casos que se emplean para la enseñanza de estudios sociales, historia, geografía, economía, gobierno y civilización occidental se pueden utilizar fuentes originales como lecturas conexas. La Declaración de la Independencia, la Carta de Derechos de Canadá, la Carta Magna, la Declaración Balfour y otros documentos similares contienen información que puede mejorar el nivel de la discusión de los problemas por los alumnos.

El empleo de lecturas conexas proporciona información sobre antecedentes a los alumnos que aprenden con casos. Estos materiales escritos de seguimiento constituyen un medio importante de presentar datos que hacen más comprensibles para los alumnos los conceptos y principios, y amplían su conocimiento de los problemas. En ausencia de clases sobre contenidos, las lecturas de seguimiento brindan al maestro los medios de promover la adquisición de conocimientos en el aula donde se enseña con casos.

En los seminarios sobre el método de casos destinados a educadores, algunos docentes han preguntado por qué los textos que proveen información se leen *después* de la discusión inicial sobre el caso. «¿No usarían los alumnos mejores argumentos si leyeran esos escritos *antes* de discutir el caso?» En realidad, es así como enseñan muchos docentes: ofrecen los datos de entrada, antes de que los alumnos hayan hecho una experiencia en carne propia o a través de otra persona. Quizá por esta razón, una vez concluida la clase, muchos estudiantes olvidan la información con rapidez. No han tenido la experiencia que les permitiera construir estructuras cognitivas donde «fijar» los datos.

Las estructuras cognitivas se desarrollan a partir de experiencias personales significativas. El estudio de casos permite desarrollarlas, y esa es la razón de que la información se suministre *después* del estudio de los casos. La información contenida en las lecturas conexas llena las lagunas que dejaron abiertas las preguntas sin respuesta en la discusión del caso. Las estructuras se construyen durante la discusión, y la información que se obtiene posteriormente es intercalada allí donde sea necesario. Este concepto educacional de la información que *sigue* a la experiencia no se originó en la enseñanza con casos. Enunciado por John Dewey en su obra *Experience in Education* (1938), fue desarrollado por el psicólogo cognitivo Jerome Bruner (1966)

en sus constructos teóricos sobre el aprendizaje. También Donald Snygg (1966), con su teoría del campo cognitivo del aprendizaje, hizo un aporte sustancial al pensamiento en este ámbito. Snygg escribió sobre el «buen» alumno «que aprende el material que le servirá en el examen pero impide que ese material entre en él y le cambie su concepción de la realidad. Para ello divide su campo en dos partes, "la realidad" y "la escuela"; esta última no tiene nada que ver con la vida real. Este es el juego que ha dado a la palabra "académico" su connotación de algo inútil, sin aplicación práctica» (pág. 86). Snygg observó que un concepto aprendido «sólo es percibido como parte de la realidad cuando el alumno descubre que es parte de la realidad de su propia experiencia, en su propio campo perceptual» (pág. 86).

Lo que nos dicen estos teóricos del desarrollo es que el apréndizaje significativo «se extrae» de la experiencia, lo que lo diferencia del aprendizaje escolar basado en la transmisión, en el cual se proporciona información a los alumnos antes de la experiencia o en ausencia de ella. En lo que antecede hemos dado algunas de las razones por las que las lecturas deben dejarse para *después* de la discusión de los casos. ¿Hacerlo así da buenos resultados? Los datos suministrados por los docentes que usan el método de casos son convincentes. ¿Le dará a usted buenos resultados? Tendrá que comprobarlo por sí mismo; la prueba la aportarán sus experiencias en el aula. Si los alumnos no aprenden bien, y si lo aprendido no perdura, el método de enseñanza que usted haya elegido, cualquiera que sea, deberá ser modificado.

Películas

El uso de películas, tanto documentales como comerciales, para enriquecer y hacer más amenas las experiencias de aprendizaje, es tan antiguo como el de los sacapuntas. Las películas comenzaron a utilizarse en el aula cuando los departamentos audiovisuales, dotados de la tecnología adecuada, las hicieron accesibles, o sea, desde hace por lo menos cincuenta años. Con el advenimiento de las videograbadoras, la variedad de lo que se puede conseguir se multiplicó por mil. El empleo de películas como actividad de seguimiento de un caso presenta muchas ventajas.

En cierto sentido las películas son también casos, aunque bajo otra forma. En ellas hay personajes con los que es posible identificarse, argumentos de gran fuerza dramática, cuestiones que vale la pena examinar. De hecho, algunos docentes que utilizaron películas *como* casos y aplicaron la metodología de la enseñanza con casos, obtuvieron un éxito considerable (Manley-Casimir y Wassermann, 1989).

Los docentes que decidan usar películas como actividades de seguimiento tendrán de sobra para elegir. El surgimiento de la industria del videocasete determinó la publicación de varios excelentes catálogos de películas: libros de consulta que contienen listas alfabéticas de miles de películas comerciales. Los canadienses conocen sin duda el Consejo Nacional de Cinematografía de Canadá, cuyo catálogo puede consultarse en la mayoría de los centros de medios de comunicación de las escuelas canadienses. Esas películas también se pueden obtener en Estados Unidos por intermedio de las oficinas del Consejo Nacional de Cinematografía, 1251 Avenue of the Americas, Nueva York, NY 10020. Algunas emisoras no comerciales de televisión, como CBC en Canadá y PBS en Estados Unidos, publican extensas listas de películas filmadas para ese medio, agrupadas por tema, por lo que resulta fácil averiguar cuál es el material disponible en el área temática que a uno le interesa. En las listas se indica brevemente de qué trata cada película y cuál es su duración.

Las películas comerciales y para TV incluidas, por ejemplo, en la excelente *Movie and Video Guide* (Maltin, 1993), lamentablemente no están agrupadas por tema, de modo que cuando se trata de buscar las que convengan a un caso determinado, los docentes quedan librados a sus propios medios. Un cinéfilo que esté familiarizado tanto con las películas clásicas como con las contemporáneas será una invalorable ayuda.

Aunque los videocasetes son fáciles de hallar y se alquilan a bajo precio, debe recordarse que el empleo de un casete alquilado en el aula es ilegal. En ellos se especifica que son «exclusivamente para uso en el hogar». También debe tenerse presente que no son costosos y que si se los adquiere estarán a mano para usarlos en el aula cuando se los necesite. Por supuesto, no es necesario que el docente recorra personalmente los negocios del ramo para adquirir pelícu-

las. El personal del centro de medios de comunicación de su escuela se ocupará de ello con agrado.

Algunos de los temas desarrollados en los casos enfrentarán al docente con una superabundancia de posibilidades en materia de películas. Tendrá entonces que elegir, muy a su pesar, unas pocas, tan sólo las que le permita el tiempo de que dispone. Para el caso «¡Bienvenidos a bordo!» (véase el Apéndice A; Wassermann, 1991*b*) —relato sobre una familia judía que intenta huir de Alemania en 1939— hay disponibles literalmente docenas de películas que presentan historias horrendas sobre la afligente situación en que se encontraban los judíos en la Alemania nazi. Entre ellas podemos citar *Shoah*, *Playing for Time*, *Sophie's Choice* [*La decisión de Sofía*], *Garden of the Finzi-Continis* [*El jardín de los Finzi-Continis*], *Au revoir, les enfants* [*Adiós a los niños*], *Dark Lullabies*, *Two Men*, *Wallenberg*, *A Hero's Story*, *Judgment at Nuremberg* [*El juicio de Nuremberg*], *Inside the Third Reich* y la célebre *Schindler's List* [*La lista de Schindler*]. (Para mayores datos sobre estas películas, véase el Apéndice A.)

Al seleccionar películas, los docentes elegirán sólo las que arrojen luz sobre aquellas cuestiones relacionadas con el caso que merezcan un examen más amplio.

Libros

Los maestros que ya han enseñado un tema sin duda conocerán por lo menos algunos de los libros, de ficción o de otros géneros, que pueden servir como material de enseñanza complementario. Nuestra sugerencia es que tanto las novelas como las obras pertenecientes a otros géneros pueden complementar el relato de los casos tanto en las ciencias sociales y las humanidades como en las ciencias. Daremos a continuación algunos consejos que pueden ayudar a confeccionar una lista de lecturas para un caso, al margen de los recursos personales del docente.

1. Consulte a los bibliotecarios, tanto a los de su escuela como a los de las bibliotecas públicas. Explíqueles lo que busca y pídales sugerencias sobre el modo de encontrar obras pertinentes.

2. Consulte los ficheros (en la actualidad, la mayoría de las bibliotecas conservan esos datos en computadoras), en especial los índices temáticos.
3. En lo que se refiere a las obras que no son de ficción, dedique algún tiempo a revisar los estantes donde están los libros citados en los índices temáticos.
4. Visite dos o tres de las mejores librerías de su localidad. Consulte a los vendedores y, lo que es más importante, revise los estantes en los sectores reservados a los libros que tratan los temas relacionados con el caso.

Como es lógico, se supone que si usted incluye una obra en su lista es porque la ha leído antes y la ha aprobado por considerar que se adecua a las necesidades de su clase. Cualesquiera que sean los demás criterios en que se base su elección, el primero debe ser que el libro se relacione con las cuestiones que plantea el caso. Para promover el análisis crítico conviene incluir material que se refiera a los diferentes aspectos de las cuestiones, y los libros elegidos se destacarán por su nivel intelectual y representarán diversos puntos de vista. Esa diversidad revela a los alumnos no sólo los diferentes modos en que los distintos individuos perciben los problemas, sino también la falta de acuerdo, incluso entre personas «entendidas», sobre asuntos importantes.

No se pretende que los alumnos lean todos los libros de la lista; en armonía con el espíritu que caracteriza a la enseñanza con casos, elegirán los libros que van a leer y decidirán cómo compartir lo leído con el grupo amplio. (Una lista de libros relacionados con el caso «¡Bienvenidos a bordo!» puede consultarse en el Apéndice A.)

Artículos de revistas y periódicos

El descubrimiento del archivo de recortes periodísticos en la biblioteca pública de mi localidad fue para mí una bendición. Incluso en ese modesto anexo de barrio, el archivo era importante y los recortes estaban agrupados por orden temático y cronológico. Era más que suficiente para lo que yo necesitaba: reunir recortes vinculados al el caso «¿Adónde se han ido los salmones?» (véase el Apéndice E; Wassermann, 1993*d*).

En una biblioteca urbana más grande, el archivo de recortes periodísticos desbordaría, ofrecería mucho para elegir: puntos de vista diversos expresados en editoriales, artículos de colaboradores y cartas de lectores. Idealmente los recortes provendrían de varios periódicos. Conviene que en el material elegido estén representados distintos puntos de vista, así como es bueno que los alumnos comprueben que diferentes periódicos y revistas informan sobre un suceso desde diferentes perspectivas. Es muy probable que los bibliotecarios referencistas se sientan complacidos de poder enseñarle a localizar los recortes de su interés; cuando he recurrido a esas excelentes personas, he obtenido siempre mucho más material del que podía usar.

Si el recorte que necesita es de fecha anterior a la de los que contiene el archivo, permita que el bibliotecario lo conduzca a la sala de lectura de microfilmes o microfichas. En algunas bibliotecas se conservan actualmente ejemplares completos de periódicos microfilmados; para verlos se utiliza una pantalla amplia, semejante a la de una computadora. En caso de que los artículos de periódicos o revistas que le interesan tengan más de un siglo de antigüedad, el referencista le indicará lo que debe hacer para tener acceso a ellos. También el bibliotecario de su escuela podrá ayudarlo a obtener lo que necesite. Tenga en cuenta además la posibilidad de escribir o telefonear directamente a los periódicos o revistas para averiguar el modo de obtener información que publicaron hace más de un siglo. El *New York Times*, sobre todo, acoge con simpatía esos pedidos y es de gran ayuda para localizar información.

Es verdad que la búsqueda de documentos demanda mucho tiempo. Tal vez su escuela disponga de fondos y pueda ofrecer cargos rentados a algunos alumnos, quienes se encargarían entonces de esa búsqueda. También podrían explorarse otras posibilidades de ayuda financiera que permitan limitar la intervención personal del docente en la tarea de conseguir artículos de periódicos y revistas.

Materiales de consulta originales

Hace varios años una empresa llamada Jackdaws (Grossman Publishers) comenzó a publicar reproducciones de

materiales históricos originales que los docentes podían usar en determinadas unidades de estudios sociales. Estas carpetas incluían copias de documentos originales, como la Declaración de la Independencia, la Constitución de Estados Unidos, una carta escrita por Louis Pasteur a su primer paciente, una página de un libro de Shakespeare, carteles de la Guerra Civil Rusa y varios informes sobre acontecimientos históricos proporcionados por testigos oculares. Estos datos primarios, escritos e informados en el lenguaje y en el contexto de la época, se convirtieron en eficaces materiales de apoyo en las clases de historia, economía y gobierno. Lamentablemente ya no están en venta, pero es posible que las bibliotecas de las escuelas los conserven aún en su sección destinada a los materiales curriculares.

No sólo los documentos históricos pueden considerarse materiales de consulta originales. Los carteles, los mapas, las fotos y las páginas de periódicos en las que se anuncian sucesos importantes son también recursos útiles. Anuncios publicitarios de comienzos del siglo pasado en los que se ofrecen campos al precio de tres dólares por acre, afiches de reclutamiento de la Revolución Norteamericana, antiguos catálogos de Sears and Roebuck y afiches en los que se publicita la venta de esclavos durante la Guerra Civil son ejemplos de los materiales que se pueden conseguir a muy bajo precio en las sociedades de historia locales, provinciales y nacionales, los museos de pueblos y ciudades, y los parques provinciales y nacionales. También se pueden obtener, en esas instituciones, cartas, diarios, cuadros, telegramas e historietas.

Las fotografías son una excelente fuente de datos primarios y nos dicen mucho sobre épocas, lugares, personas y sucesos. Las fotos históricas se consiguen fácilmente en las sociedades históricas locales y los museos de historia natural y antropología.

También las herramientas y las reliquias fabricadas hace siglos pueden agregarse a la lista. ¿Qué aspecto tenía el antiguo instrumental médico y odontológico norteamericano? ¿Qué se usaba para almacenar y refrigerar alimentos? ¿Qué aspecto tenían los juguetes de los niños? ¿Y las muñecas? ¿Qué tipo de calzado se usaba? ¿Cómo era el equipo deportivo? ¿Qué instrumentos musicales se usaban? ¿Qué herramientas? Una recorrida por los negocios de la «calle

principal» que venden cosas usadas proporcionará una sorprendente recompensa a bajo costo.

Cuando no se pueden conseguir materiales originales porque se han perdido o porque son demasiado valiosos como para trasladarlos a la escuela, pueden usarse en su lugar ilustraciones hechas a escala. Las ilustraciones pueden suministrar información sobre los artefactos que se usaban en las civilizaciones griega y romana, las antiguas culturas aborígenes o las culturas orientales. Verifique qué materiales y artefactos le pueden facilitar los museos de historia natural de su localidad para su uso en las escuelas. Muchos docentes utilizan, cuando el tema de estudio son ciertos sucesos históricos, reproducciones de obras de afamados artistas —por ejemplo, el tapiz de Bayeux, los cuadros de Vermeer, Rembrandt o Bruegel— a fin de mostrar testimonios culturales de la vida en esas épocas. Hay abundantes materiales originales que, como las lecturas conexas, una vez obtenidos deberían tener una vida útil prolongada. No debe descuidarse en esta búsqueda el centro de material didáctico de la escuela o la universidad, que probablemente cuenta con las publicaciones más recientes relacionadas con ese tipo de material.

Invitados

Una profesora de California que enseña historia a los alumnos de quinto año de una escuela secundaria organiza todos los años una simulación del juicio de Nuremberg. Recurriendo a ciertas organizaciones locales de su comunidad, consiguió ponerse en contacto con una sobreviviente del Holocausto, quien desde entonces le presta su colaboración. Los alumnos han llegado a identificar a esta profesora con el juicio simulado, y cada semestre esperan con ansiedad el momento de participar en él. A lo largo de los años, la profesora ha ido acumulando cartas en las que sus ex alumnos mencionan el profundo efecto que tuvo el juicio en sus actitudes y conducta en la edad adulta. Al final de cada semestre, cuando el largo proceso de preparar y llevar a cabo el juicio ha concluido, ella pide formalmente a la sobreviviente del Holocausto que vaya al aula y hable a sus alumnos. La mujer que eligió tiene actualmente cerca de setenta

años. Era una niña cuando la llevaron al campo de concentración. Habla con voz suave, tiene un aire pensativo, y el número tatuado en la cara interna de su antebrazo es aún bien visible.

Cuando el juicio simulado llega a su fin, los alumnos tienen la firme convicción de que están íntimamente familiarizados con cada uno de los sucesos y episodios que llevaron al juicio de Nuremberg u ocurrieron durante su transcurso. La invitada, sin embargo, lleva al aula un ejemplo viviente, un pedazo de realidad que documenta el horror y la barbarie de esa época terrible. Hay diez mil nuevas preguntas que plantearse después que ella ha hablado. Donde antes había satisfacción por el cierre que aportaba la finalización del juicio, ahora hay un torbellino. Una anciana pequeña y frágil les ha hecho ver bajo otro aspecto lo que habían aprendido.

Cuando, para profundizar el estudio de un caso, se decide hacer intervenir a un orador, este no debe ser sólo alguien más que da su opinión sobre las cuestiones planteadas. Su intervención debería decidirse porque hay algo importante que agregar, algo que proporcione a los alumnos conocimientos que vayan más allá de lo que ya se ha considerado. El expositor deberá tener un conocimiento de primera mano sobre las cuestiones del caso y presentar un punto de vista propio de «alguien que estuvo allí». Puede tratarse del juez o de uno de los abogados que intervinieron en un juicio real, del joven que presentó una reacción alérgica a las nueces, del médico que estaba en la sala de emergencias cuando llevaron al muchacho que había sido baleado, del hombre que tuvo que vender su barca porque ya no podía ganarse la vida pescando, de un japonés que perdió su casa y su libertad mientras estuvo internado en un campamento de Estados Unidos o Canadá durante la Segunda Guerra Mundial, de un hombre de negocios que fue declarado en quiebra, del dueño de una pequeña empresa que ganó un millón de dólares en su primer año de operaciones, o de un psicoterapeuta que trata a pacientes bulímicos.

No todos los casos son compatibles con la intervención de un invitado como actividad de seguimiento. Pero cuando el estudio de un caso puede profundizarse haciendo que una persona narre sus experiencias, las cuestiones en él planteadas adquieren un nuevo significado.

Excursiones

Si se elige una excursión como actividad de seguimiento para un caso, la experiencia de la excursión tendrá que ser tal que ilustre nuevas dimensiones de los problemas en estudio. Deberá ser mucho más que una diversión, un día libre pasado fuera del aula. Aunque la realización de excursiones no es común en la enseñanza con casos, la importancia de lo que ofrecen puede compensar los complejos preparativos que requieren.

El estudio de «El caso de Donald Marshall» (Wassermann, 1991*a*) —el indio micmac que fue injustamente acusado y pasó once años en la cárcel— puede complementarse llevando a los alumnos a un tribunal para que presencien un juicio verdadero. El caso «¿Adónde se han ido los salmones?» (véase el Apéndice E; Wassermann, 1993*d*) puede dar lugar, si la escuela está en un pueblo o una ciudad situados sobre la costa, a una visita a un pueblo de pescadores o a una fábrica de conservas. Cuando se enseña el caso «Cuidar o no cuidar» (Wassermann, 1993*c*), referente al alojamiento de un niño maltratado en un hogar de crianza, puede ser útil programar una visita a agencias de alojamiento de niños del servicio social.

Las excursiones son costosas desde distintos puntos de vista. Insumen mucho tiempo, entre los preparativos y la realización. Insumen muchos recursos, energía, dinero. Por consiguiente sólo deberían ser planeadas cuando puede preverse que los beneficios serán superiores a la suma de los costos. Cuando la expectativa de obtener esos beneficios se justifica, la experiencia primaria de estar en el lugar y adquirir un conocimiento directo de la situación profundiza la comprensión y plantea interrogantes que conducen a una consideración reflexiva y continuada de las cuestiones en estudio.

Reflexión sobre el proceso

No es indispensable pedir a los alumnos que reflexionen sobre sus experiencias cada vez que terminan el estudio de un caso. Pero esa reflexión, cuando la realizan, nos permite conocer lo que a su juicio les ocurre en relación con la adqui-

sición de conocimientos, actitudes y habilidades. Además puede mostrarles con exactitud lo que están aprendiendo: lo que descubren sobre su manera de procesar los datos, el modo en que se convierten en inteligentes consumidores de datos, en que aprenden a dejar el juicio en suspenso, a lidiar con la falta de cierre, su menor necesidad de contar con respuestas simplistas para problemas complejos, los conocimientos que adquieren.

De acuerdo con mi experiencia, como también con la de colegas que trabajan de un modo similar con estudiantes universitarios, incluso los adultos que reciben una enseñanza más centrada en los alumnos no siempre comprenden bien el proceso en el que participan. Hasta es posible que algunos consideren que ese proceso más dirigido por los estudiantes es «menos exigente» en cuanto a rigor académico. «¿Por qué no nos sentamos en bancos alineados, no copiamos lo que se escribe en el pizarrón y no nos dan una cantidad de deberes para hacer en casa, como a los otros alumnos de sexto grado que aprenden con el señor Biot?», me preguntó quejoso hace ya tiempo uno de mis alumnos. Estos pensaban entonces que estaban demasiado cómodos en la escuela. El aprendizaje tenía que ser difícil, incluso desagradable, para ser valioso. El hecho de que al finalizar el año escolar se desempeñaran mejor que los demás alumnos de sexto grado en el Test de Rendimiento de Stanford no tenía importancia. Pensaban que eso había ocurrido «mágicamente» y no como resultado del trabajo realizado en los grupos de aprendizaje, las «actividades reflexivas» —que encontraban divertidas—, la posibilidad que habían tenido de decidir por sí mismos qué libros iban a leer, los experimentos de ciencia llevados a cabo y su constante participación en experiencias de primera mano, junto con la oportunidad de extraer significado de la experiencia. Es frecuente que los adultos compartan esa opinión ingenua.

La oportunidad de reflexionar sobre el proceso debería ayudar a los alumnos a percibir mejor la lucha cognitiva que libran para comprender cuestiones serias y complejas. Debería capacitarlos para advertir que, dentro de ese proceso, su aprendizaje aumenta; para señalar los beneficios que resultan del hecho de aprender con casos en lo que se refiere a su habilidad para desempeñarse, sus conocimientos y sus actitudes.

La reflexión sobre la experiencia hace algo más que dramatizar para los alumnos, de manera clara y explícita, lo que el proceso les ha dado individual y colectivamente: pone en claro de qué manera la experiencia ha producido ese resultado, y de este modo excluye al misterio y la magia del proceso. Confiere realidad a la manera como la enseñanza con casos actúa para incrementar el aprendizaje.

En vista de estos beneficios potenciales, puede decirse que el tiempo que se dedica a reflexionar sobre la experiencia no es desperdiciado. Se deben hacer preguntas que exploren la comprensión del aprendizaje. Damos a continuación algunos ejemplos, con la salvedad de que no se pretende que todas las preguntas se formulen en una sola sesión.

1. ¿De qué modo cree usted que su trabajo en los grupos de estudio lo ayudó a reflexionar sobre los problemas?
2. ¿De qué modo cree que el interrogatorio lo ayudó a reflexionar sobre los problemas?
3. ¿Qué hay en el modo de funcionar de un grupo de estudio que lo ayude a pensar más sobre los problemas?
4. ¿Qué hay en el modo como se realiza el interrogatorio que lo ayude a pensar más sobre los problemas?
5. ¿De qué modo lo ayuda la enseñanza con casos a comprender esos problemas?
6. ¿De qué modo actúa la enseñanza con casos para mejorar su habilidad para comunicarse?
7. ¿De qué modo ha influido esta metodología en el respeto que siente por las ideas y opiniones de los demás?
8. ¿Qué responsabilidades tiene un alumno en un aula en la que se estudian casos?
9. ¿Cuál cree que es la tarea del docente en un aula en la que se estudian casos?
10. ¿Cuáles son, en su opinión, algunos de los beneficios importantes que obtiene usted personalmente como alumno en un aula en la que se aplica el método de casos?
11. ¿En qué medida cree que este método lo ayuda desde el punto de vista académico?
12. ¿De qué modo lo ayuda la enseñanza con casos a convertirse en un educando más independiente?
13. ¿Cuáles son algunas de las frustraciones que le ha causado la enseñanza con casos? ¿Cuáles son algunas de las causas de esas frustraciones?

14. ¿Cómo podría mejorarse el trabajo de la clase en el próximo caso? ¿Qué puede sugerir a la clase?
15. ¿Cómo podría mejorarse el trabajo que realiza el docente con la clase en el próximo caso? ¿Qué puede sugerirle al docente?

Conclusión

La enseñanza de un caso es el punto de partida para la indagación que realizan los alumnos sobre los problemas que plantea. El caso mismo, los grupos de estudio y el interrogatorio proporcionan a los alumnos sus primeras experiencias de investigación. Una vez enseñado el caso, hay numerosas posibilidades en lo que se refiere a las actividades de seguimiento que elige el docente para profundizar y enriquecer la comprensión de los alumnos. La elección de las actividades, la medida en que estas se emplearán y el tiempo que se les dedicará son cuestiones que cada docente resuelve según las circunstancias. Lo importante cuando se eligen estas nuevas experiencias es que la investigación de los alumnos siga desarrollándose a través del examen inteligente de los problemas importantes.

9. Evaluación en la enseñanza con casos: la fijación de estándares

Los docentes saben desde hace mucho que la evaluación es «la cola que mueve al perro curricular». La eterna pregunta «¿Esto lo van a pedir en el examen?» deja en claro lo que realmente importa en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque las nobles declaraciones sobre objetivos, las innovaciones curriculares, las pedagogías creativas y los nuevos materiales didácticos encierran grandes promesas para el aprendizaje de los alumnos, lo que realmente influye en lo que los maestros hacen en el aula viene determinado por las resoluciones sobre la evaluación del aprendizaje. Si se tiene en cuenta lo ocurrido con todos los movimientos de reforma educativa de los últimos diez años, cuyo objetivo era preparar a los alumnos para que llevaran una vida productiva como ciudadanos del siglo XXI, puede decirse que son las modalidades de evaluación del aprendizaje las que, más que ningún otro factor, permiten o impiden el progreso hacia esas reformas. Como dijo, con angustia, el profesor de biología de una escuela secundaria: «Yo creo en la enseñanza con casos. Deseo ese aprendizaje para mis alumnos. Pero mientras no cambien el examen de aplicación uniforme en toda la provincia, con su énfasis agobiante en el recuerdo de información específica, no veo cómo lograría, usando casos, que los alumnos aprendan esa pantagruélica colección de hechos y definiciones».

Cuando los docentes se ven limitados por políticas y prácticas de evaluación incompatibles con las metas de la enseñanza con casos, es muy poco lo que pueden hacer. Quedan atrapados entre lo que creen que es correcto y útil en la práctica del aula y las políticas distritales que no sólo restringen sino también debilitan los efectos positivos de lo que buscan en el aprendizaje de los alumnos. Este capítulo no tiene soluciones que ofrecer a quienes están sujetos a esas limitaciones. Sólo puedo registrar y lamentar las frus-

traciones y la tensión que viven los docentes en circunstancias tan insatisfactorias.

Los materiales incluidos en este capítulo y el siguiente están destinados a los docentes que no sufren esas restricciones; a los que, felizmente, tienen libertad para elegir métodos de evaluación más acordes con las metas de la enseñanza con casos.

Determinación de los criterios de evaluación

Una tarea previa a la evaluación del desempeño de los estudiantes es la fijación de estándares, o sea, de los criterios que se aplicarán para establecer si alcanzaron ciertas metas del aprendizaje. En muchos sistemas de escuelas públicas no hay estándares explícitos, y el criterio de medición es una cifra, por ejemplo el 65% o la «nota aprobatoria». En esa cifra están implícitos los criterios ocultos de que se valen los docentes para determinar si los alumnos han alcanzado o no el estándar numérico. Cuando no hay estándares explícitos es difícil saber, sea cual fuere el puntaje del alumno, si distintos criterios, como el esfuerzo, el desempeño en diversas tareas, la comprensión de los conceptos más generales, las habilidades, la actitud, la participación en las clases y otras variables, se ponderaron para calcular la posición del alumno respecto de los estándares. Tampoco es fácil saber si, cuando se evalúa a los alumnos de un curso, el peso asignado a cada uno de los criterios ocultos es siempre el mismo. Es un hecho conocido que los criterios empleados para obtener esas determinaciones numéricas varían ampliamente de un docente a otro (aun tratándose de docentes que enseñan la misma materia en la misma escuela). Los alumnos saben por adelantado que el señor Blue es generoso con las notas, pero el señor Mauve es algo tacaño.

En algunas clases los docentes informan a los alumnos cómo se calificarán diversos aspectos de su desempeño; por ejemplo, un 20% por la participación en las clases, un 40% por los trabajos prácticos y un 40% por los exámenes. Pero aunque la distribución de las ponderaciones sea explícita, los criterios pueden estar ocultos. Por ejemplo, ¿qué se toma en cuenta para evaluar la participación en las clases? ¿La

frecuencia con que participa el alumno? ¿La calidad de sus aportes? ¿Ambas cosas? Por otra parte, ¿cómo se determina la calidad de los aportes? Aun cuando se conozca la distribución de las ponderaciones, es probable que el estándar para evaluar el desempeño de los alumnos varíe de un docente a otro; también se sabe que algunos docentes aplican criterios flexibles a diferentes alumnos de un curso. Quien diga que evaluar a los alumnos es fácil, o es un tonto o nunca estuvo expuesto a los rigores de la tarea.

Enfrentados al problema de evaluar a los alumnos de escuela secundaria que aprenden con casos, varios profesores de estudios sociales se reunieron para analizar el tema. A juicio de Maureen Adam, Rich Chambers, Steve Fukui y Joe Gluska[1] hay dos razones principales que impiden aplicar los procedimientos tradicionales de evaluación en los cursos donde se enseña con casos.

En primer lugar, esos procedimientos no cuentan con un estándar explícito —con criterios acordados— que defina las metas de aprendizaje que combinan aspectos importantes de los estudios sociales con la enseñanza basada en el método de casos. El hecho de que haya criterios implícitos no basta. Hacer explícitos los criterios con que se califica el desempeño de los alumnos aumenta la confiabilidad y la validez de la evaluación. También permite que los alumnos sepan cuáles son las expectativas más elevadas que tienen los profesores respecto de su desempeño.

En segundo lugar, los profesores señalaron las deficiencias de los instrumentos que habían empleado en los años anteriores para evaluar el desempeño de los alumnos. Opinaron que los exámenes que requieren respuestas breves ya no son viables. No permiten medir algunos aspectos del aprendizaje que, a su juicio, puede lograrse mediante la enseñanza con casos.

En este capítulo se describe cómo desarrollaron esos profesores un estándar de rendimiento: *The Profiles of Student Behavior* (Adam *et al.*, 1991). En la obra mencionan

[1] Los materiales incluidos en este capítulo y el siguiente aparecieron por primera vez en el libro de consulta *Evaluation Materials for the Graduation Program* (1991), escrito en colaboración por Maureen Adam, Rich Chambers, Steve Fukui, Joe Gluska y yo. Realizamos la tarea con el apoyo financiero del Ministerio de Educación de Columbia Británica. Los materiales han sido adaptados con el permiso de los autores.

explícitamente los criterios que utilizaron para definir el aprendizaje significativo de sus alumnos. Aunque el propósito original fue emplear el estándar en las clases de estudios sociales, su aplicabilidad a casi todas las materias se ve de inmediato. El capítulo 10 ofrece ejemplos, también desarrollados por esos profesores, de instrumentos de evaluación, es decir, de modos de determinar la medida en que los alumnos han alcanzado el estándar.

¿Qué implicaciones tiene todo esto para la enseñanza superior? ¿Qué relación puede haber entre un estándar para alumnos de escuela secundaria y los cursos universitarios o profesionales? Aunque no todos los perfiles son útiles para evaluar a los estudiantes universitarios, la mayoría de estos criterios referidos al desempeño inteligente en el aula son aplicables a los alumnos que aprenden con casos en niveles superiores de enseñanza. Como mínimo constituyen un ejemplo de la clase de criterios que pueden elaborarse para evaluar el progreso de los estudiantes de un modo más exhaustivo. Los profesores que enseñan en facultades de educación pueden consultar además el artículo «Profiles of Teaching Competency» (Eggert y Wassermann, 1976), que, al igual que *The Profiles of Student Behavior*, identifica estándares y criterios para evaluar el desempeño de alumnos de magisterio.

Desarrollo de los perfiles de la conducta estudiantil

Al desarrollar los perfiles de la conducta estudiantil, los profesores estuvieron de acuerdo en que la conducta de los alumnos en el aula muestra lo que han aprendido y cuán bien lo han aprendido. Es además una muestra de su maduración o falta de maduración personal. Si podían hallar algún modo de identificar las conductas que se consideran representativas de las cualidades más deseables del rendimiento inteligente en las situaciones de aprendizaje, tendrían un «estándar» apropiado para evaluar la maduración de los alumnos. En otras palabras, lo que los profesores deseaban no era examinar los pequeños detalles del conocimiento de la asignatura, sino hallar un modo de determinar

cómo lo que los alumnos aprendían podía llegar a deducirse de su desempeño en el aula.

Una serie de preguntas (¿Cómo debería ser la conducta de los alumnos desde la perspectiva más promisoria de un aprendizaje logrado? ¿Cuáles son los mejores ejemplos de un rendimiento estudiantil de alto nivel en tareas de aprendizaje? ¿Qué esperan ver los profesores en la conducta de los alumnos, que sea una consecuencia de sus mejores esfuerzos aplicados a la enseñanza?) se utilizaron para generar una lista de unas sesenta características conductales indicativas de que se produce un aprendizaje de calidad. Después la lista fue perfeccionada y reducida, y las características agrupadas y reclasificadas, de lo que resultaron veinte normas de conducta (véase la figura 9.1). Esas normas no se relacionan específicamente con una asignatura determinada. Representan lo que los profesores desean que los alumnos lleguen a ser tras haber asimilado los programas de la escuela e incrementado su «educación». Es lo que esperan percibir en la conducta de los alumnos como consecuencia de sus mejores esfuerzos aplicados a la enseñanza.

Una vez definidos estos estándares de conducta, se elaboraron «perfiles» que describen el modo como las conductas se observan en el aula. En los perfiles se reduce el nivel de abstracción de los estándares, lo que los hace más concretos y, por lo tanto, permite una mayor exactitud en la evaluación. De cada perfil se presenta una versión positiva y otra negativa. En el lado positivo están los indicadores del rendimiento de alto nivel. En el lado negativo, las conductas que se consideran contraproducentes para el aprendizaje. Los veinte perfiles no son las *únicas* conductas a que los docentes pueden atender como muestras del modo en que actúan en clase los alumnos, pero se las cita por considerárselas representativas de la capacidad de estos últimos para conducirse inteligentemente como ciudadanos en una sociedad democrática.

Además de fijar estándares, los perfiles muestran claramente en qué áreas necesitan ayuda los alumnos y qué clase de trabajo se requiere para promover su maduración. Utilizados como instrumento de diagnóstico, indican con toda precisión las virtudes y defectos del desempeño de los alumnos y sirven de base para escribir informes de evaluación y organizar reuniones de padres y docentes.

Figura 9.1. *Estándares de Conducta Estudiantil.*

A. DESARROLLO INTELECTUAL

1. Calidad de pensamiento

1.1 Percibe la gran idea
1.2 Muestra tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás
1.3 Distingue entre opiniones y hechos, entre suposiciones y hechos
1.4 Muestra tolerancia hacia los datos que no favorecen su posición
1.5 Da ejemplos en apoyo de sus ideas
1.6 Hace interpretaciones inteligentes de los datos
1.7 Es original, lleno de inventiva, creativo en su trabajo
1.8 Adopta la reflexión como un modo de vida

B. HABILIDADES

2. Comunicación de ideas

2.1 Muestra un pensamiento de calidad cuando escribe
2.2 Muestra un pensamiento de calidad cuando habla

3. Habilidades para investigar

3.1 Reúne y ordena los datos con inteligencia
3.2 Extrae y consigna la información con exactitud

4. Habilidades interpersonales

4.1 Presta atención a las ideas de los demás
4.2 Contribuye a facilitar la discusión en los grupos

C. ACTITUDES

5. Perspectivas personales

5.1 Tiene una actitud positiva
5.2 Tolera la ambigüedad
5.3 Ve los problemas y cuestiones desde una perspectiva mundial

6. Creencias y valores

6.1 Muestra que las creencias moldean la conducta

7. Autoevaluación

7.1 Muestra disposición a autoevaluarse
7.2 Es hábil para autoevaluarse

Los perfiles de la conducta estudiantil incluyen dos formularios. El Formulario del Docente (Formulario A) se utiliza para las evaluaciones que hacen los docentes. Sin embargo, se consideró que la autoevaluación de los alumnos

era un aspecto importante y valioso de la promoción del aprendizaje. Por lo tanto, se desarrolló también un Formulario del Alumno (Formulario B). Es conveniente que cuando se haga una evaluación en el aula, tanto el docente como el alumno completen un juego de perfiles, y que después se comparen y discutan esos perfiles en una conferencia de evaluación. El conocimiento de sí mismo y la maduración del alumno aumentan si puede examinar junto con el maestro, en forma analítica y no recriminatoria, las percepciones de ambos en cada uno de los perfiles. Además esa asociación para evaluar puede obrar productivamente al desarrollar las virtudes del alumno y ocuparse de sus defectos.

Formulario del Docente (Formulario A)

El Formulario del Docente se reproduce más abajo. Comienza con un conjunto de instrucciones.

Instrucciones: evaluar la conducta de los alumnos en el aula es una tarea difícil. Es difícil para el docente, que carga con muchas responsabilidades propias de la enseñanza, concentrarse en las conductas que muestran los alumnos y recordar esos patrones de conducta observados en un gran número de clases. También es difícil asegurarse de que las clasificaciones conductales sean una representación equitativa y legítima de las conductas de los alumnos. Sin embargo, mediando un examen cuidadoso, la evaluación de esas conductas proporciona a los docentes una información útil para definir las áreas donde sigue haciendo falta una gran maduración para conseguir que todos los alumnos alcancen las metas de aprendizaje que el pensamiento educativo considera importantes.

Para que el empleo de los perfiles resulte eficaz, es recomendable proceder del siguiente modo:

1. Las clasificaciones deberían reflejar la totalidad de las observaciones que ha hecho el docente de la conducta de los alumnos. Todos los alumnos tienen un mal día a veces, y las clasificaciones deberían tomar en cuenta su conducta global y no un hecho aislado.
2. Los docentes tal vez deseen comparar su percepción de la conducta de un alumno con la de otros colegas que tam-

bién lo tienen en sus clases. ¿En qué medida es esa conducta típica de ese alumno particular en esa clase particular? ¿En qué medida se trata de una conducta que el alumno pone constantemente de manifiesto durante su permanencia en la escuela?

3. También los alumnos deberían clasificar su propia conducta, determinando, dentro de sus posibilidades, cómo es a su juicio su desempeño con relación a los resultados deseables del aprendizaje.
4. El docente debería reunirse con cada alumno para discutir sobre sus respectivas clasificaciones. Esto puede brindar a ambos una buena oportunidad para autoevaluarse y trazar planes específicos destinados a promover una mayor maduración del alumno.

A fin de facilitar la anotación de los puntajes se diseñó una Grilla de Evaluación Individual (véase la figura 9.2). El trabajo de cada alumno es representado en su propia hoja. La grilla proporciona una visión de conjunto de las clasificaciones de cada alumno correspondientes a un período de evaluación; combinando varias, se obtiene un perfil de su rendimiento durante todo el semestre.

En las páginas que siguen, los perfiles se presentan con veinte pares de descripciones. Cada par incluye dos versiones de cierto tipo de conducta: una positiva, designada con la letra «a», y otra negativa, designada con la letra «b».

Si el docente considera que las características positivas de un perfil se manifiestan claramente en la conducta de un alumno casi siempre, asignará a ese alumno una clasificación de +3 para ese perfil en el sector positivo de la Grilla de Evaluación. Si considera que esas características se manifiestan con frecuencia en la conducta del alumno, le asignará una clasificación de +2. Si considera que se observan a veces, le asignará +1. Pero si el docente considera que las características negativas se manifiestan claramente en la conducta del alumno casi siempre, le asignará una clasificación de -3 en el sector negativo de la grilla. Si las características se manifiestan con frecuencia, le asignará -2. Si se manifiestan a veces, le asignará -1. Si el docente no ha tenido oportunidad de observar la conducta de un alumno en una función determinada, o si un alumno no realiza esa función, le asignará 0 puntos.

Las clasificaciones en los perfiles individuales agrupadas en torno de -3 revelan una conducta que se considera negativa y contraproducente en relación con el rendimiento inteligente en el aula. Los alumnos que siempre reciben clasificaciones negativas probablemente tendrán más dificultades que los demás para alcanzar los estándares deseables. Los docentes que asignan esas clasificaciones sabrán que ayudar a esos alumnos a madurar requerirá muchísimo trabajo. También podrán identificar las áreas específicas donde será necesario trabajar. Clasificaciones de -2 y -1 indican las áreas donde los alumnos necesitan una ayuda considerable para alcanzar los estándares deseados. Clasificaciones de +1 y +2 indican las virtudes de los alumnos en esas áreas, y también los aspectos en que necesitan alguna ayuda para alcanzar los estándares deseables. Las clasificaciones del nivel +3 indican que, a juicio del maestro, el alumno rinde en el máximo nivel y es un modelo para ese particular estándar.

A. DESARROLLO INTELECTUAL

1. Calidad del pensamiento

1.1 Percibe la gran idea

a. Estos alumnos son capaces de formarse una idea de conjunto cuando examinan temas o cuestiones. Sus argumentos se centran en las grandes ideas, cuya complejidad pueden apreciar. Al exponer argumentos o puntos de vista tienen en mira las cuestiones sustanciales y no temen ocuparse de lo que es importante.

b. Estos alumnos se enredan con los detalles. Pasan por alto lo importante y se concentran en lo superficial o trivial. Al ocuparse de los temas o cuestiones no perciben el significado esencial y se detienen en detalles triviales. Son incapaces de percibir las diferencias entre las ideas importantes y los detalles.

1.2 Muestra tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás

a. Estos alumnos están abiertos a las ideas de los demás y las respetan. Aunque las ideas de los demás difieran de las

Figura 9.2. *Grilla Individual de Evaluación del Alumno.*

Período de calificación _____ Nombre del alumno _____

		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
1.1	Percibe la gran idea							
1.2	Tolera las ideas de los demás							
1.3	Distingue entre opinión, suposición y hecho							
1.4	Tolera los datos en contrario							
1.5	Puede dar ejemplos en apoyo de ideas							
1.6	Interpreta inteligentemente los datos							
1.7	Es original, lleno de inventiva, creativo							
1.8	Adopta la reflexión como un modo de vida							
2.1	La calidad del pensamiento se advierte en sus escritos							
2.2	La calidad del pensamiento se advierte cuando habla							
3.1	Reúne y ordena datos con inteligencia							
3.2	Extrae y registra la información con exactitud							
4.1	Presta atención a las ideas de los demás							
4.2	Contribuye a facilitar la discusión en los grupos							
5.1	Tiene una actitud positiva							
5.2	Tolera la ambigüedad							
5.3	Ve con perspectiva más amplia problemas y cuestiones							
6.1	Las creencias moldean la conducta							
7.1	Muestra disposición a autoevaluarse							
7.2	Es hábil para autoevaluarse							

suyas, son capaces de escucharlas con respeto, de comprender el punto de vista ajeno y de analizarlo racional y cuidadosamente. Cuando se dirigen a personas que no piensan como ellos, son amables, respetuosos y racionales en sus respuestas.

b. Estos alumnos son poco permeables a ideas que difieran de las propias. Parecen creer que son las únicas «correctas». Se muestran irrespetuosos cuando escuchan las opiniones de los demás, y sus respuestas, cuando deben defender sus ideas, son más emocionales que racionales.

1.3 Distingue entre opiniones y hechos, entre suposiciones y hechos

a. Estos alumnos tienen muy en claro la diferencia entre opiniones y hechos y entre suposiciones y hechos. Usan calificativos como «tal vez» o «al parecer» cuando hay razones para ser cauteloso al ofrecer opiniones o formular suposiciones. En sus argumentos indican cuándo están seguros (hechos) y cuándo deben razonar con cautela (opiniones, suposiciones).

b. Estos alumnos utilizan las opiniones y las suposiciones de manera intercambiable con los hechos. No resulta claro si tienen conciencia de que los hechos sugieren certeza y las suposiciones y opiniones deben ser empleadas con cautela en las discusiones o si, por el contrario, no están seguros de que haya diferencia entre un hecho y una opinión. En consecuencia sus argumentos no se basan en hechos sino en sus creencias personales y en especulaciones que van mucho más allá de los datos.

1.4 Muestra tolerancia con los datos que no favorecen su posición

a. Estos alumnos, aunque tienen creencias propias bien arraigadas, muestran disposición a considerar las ideas o los datos que no concuerdan con los propios. Cuando examinan las ideas diferentes lo hacen cuidadosa y racionalmente, tratando de determinar si los datos discrepantes pueden ser integrados en su sistema de creencias.

b. Estos alumnos son incapaces de reconocer validez a ideas que difieran de las propias. Son dogmáticos en cuanto a sus puntos de vista e intransigentes en su rechazo de los datos no concordantes. Una vez que han hallado la «res-

puesta», ¿por qué habrían de molestarse en considerar otros puntos de vista?

1.5 Da ejemplos en apoyo de sus ideas

a. Estos alumnos son capaces de proporcionar ejemplos convenientes en apoyo de un punto de vista. Existe una relación clara entre el punto de vista y los ejemplos que lo respaldan.

b. Estos alumnos son incapaces de proporcionar ejemplos para sustentar sus argumentos. Puede ocurrir que sean incapaces de hallar ejemplos o que sus ejemplos no sean adecuados para respaldar sus argumentos. Son incapaces de establecer una conexión inteligente entre un argumento y los ejemplos que lo harían más convincente.

1.6 Hace interpretaciones inteligentes de los datos

a. Estos alumnos son capaces de leer, ver u observar datos y extraer de ellos significados inteligentes y racionales. Las interpretaciones que hacen están basadas en los datos y se cuidan de extraer conclusiones de los datos cuando las pruebas son insuficientes. Los significados que obtienen de los datos son lógicos y reflejan lo que es importante.

b. Estos alumnos se precipitan a extraer conclusiones sin contar con datos adecuados que las respalden. Extraen conclusiones antes de haber reunido todos los datos o cuando no hay datos suficientes para justificarlas. También tergiversan los datos para sustentar sus ideas. El resultado es un desacuerdo entre lo que ellos creen y dicen, y lo que surge de los datos.

1.7 Es original, lleno de inventiva, creativo en su trabajo

a. Estos alumnos son capaces de apartarse de lo común, de crear nuevos esquemas, nuevas formas, nuevos productos. Son originales, llenos de inventiva, y lo que proviene de ellos es fresco, nuevo, imaginativo. Son propensos a asumir riesgos en sus intentos creativos y fuerzan los límites de lo corriente al crear lo nuevo.

b. Estos alumnos se sienten más protegidos y seguros cuando siguen rutinas bien especificadas. No suelen asumir riesgos y responden de un modo más mecánico y carente de originalidad. Se resisten a aceptar las nuevas ideas, los nuevos modos de hacer las cosas, las situaciones nuevas.

Para ellos el cambio, bajo cualquier forma, es una amenaza, y se sienten más seguros si no se apartan de la rutina.

1.8 Adopta la reflexión como un modo de vida

a. Estos alumnos valoran la reflexión como medio de resolver problemas y como base de la toma de decisiones. *Quieren* pensar por sí mismos, *quieren* tener ideas propias y valoran el poder que la reflexión aporta a su vida. Son independientes, tienen iniciativa y valoran la reflexión como herramienta que enriquece su vida.

b. Estos alumnos se rehúsan a pensar por sí mismos. *Quieren* que se les diga lo que deben hacer y creen que pensar es responsabilidad del maestro y que su tarea es obedecer órdenes. Su conducta se caracteriza por la dependencia de los demás, y gran parte del tiempo necesitan ayuda para hacer frente a las demandas cognitivas de orden superior que plantean las clases.

B. HABILIDADES

2. Comunicación de ideas

2.1 Muestra un pensamiento de calidad cuando escribe

a. Estos alumnos son capaces de dar prueba de un pensamiento de calidad en sus escritos. Las ideas que consignan por escrito están presentadas claramente y se basan en hechos, observaciones, detalles, imágenes, citas, estadísticas, es decir, en diversas modalidades de información. Los alumnos son capaces de dar ejemplos que aclaren lo que quieren decir. El material escrito está bien ordenado, las frases están construidas como unidades de pensamiento, y el cuidado de los aspectos formales (ortografía, puntuación, empleo de mayúsculas y otras convenciones) está a la vista. Son capaces de comunicar ideas de un modo interesante para el lector.

b. Estos alumnos son incapaces de expresar sus pensamientos inteligentemente en sus escritos. Tal incapacidad puede originarse en una condición *a priori* como es el pensamiento confuso; es decir, no han reflexionado detenidamente, no tienen ideas claras, y por lo tanto no pueden expresarlas con claridad. Puede haber una incapacidad para

trasladar los pensamientos al papel, para organizar las ideas en forma coherente, lógica, para expresarlas de tal modo que se las pueda entender claramente. Puede resultar evidente que las ideas son improvisadas, que no tienen conexión con una base de datos importante. El material escrito puede ser incomprensible por varias de estas razones. Cualquiera que sea la causa, los escritos de estos alumnos son incomprensibles e incoherentes.

2.2 Muestra un pensamiento de calidad cuando habla

a. Estos alumnos dan prueba de un pensamiento de calidad en la comunicación oral de sus ideas. Cuando hacen una exposición oral en clase, su lenguaje es claro y lo que dicen está basado en datos. Son capaces de dar ejemplos legítimos, obtenidos de fuentes válidas, para sustentar sus puntos de vista. Cuando hablan, es fácil entender lo que dicen, seguir el hilo de su razonamiento. Su modo de comunicar las ideas resulta interesante, e incluso persuasivo, para el oyente. Cuando sostienen un punto de vista, lo que dicen es razonable.

b. Las exposiciones orales de estos alumnos son difíciles de entender. Esto puede deberse a que no han reflexionado detenidamente sobre sus ideas antes de hablar, o a su incapacidad para expresarlas en forma clara. Es posible que sus ideas sean improvisadas y por eso ilógicas y sin conexión con una base de datos válida. Puede ocurrir que no sean capaces de dar ejemplos legítimos en apoyo de sus ideas. Cualquiera que sea la causa, sus presentaciones orales producen la impresión de algo incomprensible, incoherente e irracional.

3. Habilidad para investigar

3.1 Reúne y organiza los datos con inteligencia

a. Estos alumnos son capaces de hallar fuentes que les suministren los datos que necesitan. Obtienen datos de muchas fuentes y usan muchas fuentes para sustentar sus argumentos. En sus informes orales o escritos ordenan los datos con juicio y analizan de un modo lógico las cuestiones más importantes. Son capaces de ver los dos lados de una cuestión; sus análisis revelan inteligencia y un buen conocimiento del tema, y sus conclusiones están basadas en datos.

b. Es posible que estos alumnos utilicen un único recurso para obtener datos. Tal vez sean incapaces de hallar las fuentes aunque estén disponibles en la biblioteca del colegio. Quizás en sus informes presenten sólo un lado de una cuestión, sus datos sean insuficientes, no adviertan los significados clave, sus argumentos sean «circulares» (es decir, que repitan una y otra vez la misma cosa), el análisis crítico brille por su ausencia. Sus conclusiones son sólo una repetición de la afirmación original. Estos alumnos parecen incapaces de reunir datos cuidadosamente, de analizarlos con inteligencia o de extraer conclusiones basadas en ellos.

3.2 Extracta y consigna la información con exactitud

a. Estos alumnos son capaces de tomar las grandes ideas de diversas fuentes, tales como libros, conferencias, películas, gráficos, tablas y estadísticas. Esa capacidad demuestra que pueden discriminar con inteligencia lo que es más importante de lo que cuenta menos. Al examinar las fuentes de datos, son capaces de ver lo esencial de las cuestiones importantes, y consignarlo con exactitud.

b. Estos alumnos son incapaces de discriminar lo que tiene importancia de lo que no la tiene en un conjunto de datos. Son incapaces de extraer los significados clave y, en consecuencia, se detienen en detalles. Al tomar notas no omiten nada porque son incapaces de diferenciar lo importante de lo que no lo es. Al parecer no son capaces de captar lo esencial de las cuestiones.

4. Habilidades interpersonales

4.1 Presta atención a las ideas de los demás

a. Estos alumnos son capaces de prestar atención a las ideas de sus condiscípulos. Lo que es más, sus respuestas revelan que oyeron y comprendieron los sentidos importantes de lo dicho. No sólo escuchan con cuidado, sino que son capaces de percibir el sentido de lo que exponen los demás.

b. Estos alumnos no parecen escuchar. En lugar de prestar atención a lo que se dice, tal vez piensen en lo que van a contestar. En sus respuestas no se refieren a las ideas de los demás; su principal preocupación es hacer oír *sus propias ideas*. En realidad no entablan un diálogo, sino que usan la situación interpersonal para expresar sus ideas.

4.2 Contribuye a facilitar la discusión en los grupos

a. Estos alumnos son «oyentes activos»: están preparados para oír las ideas de los demás y desean hacerlo. Prestan apoyo a los otros miembros del grupo y respetan todas las ideas, tanto las que concuerdan como las que no concuerdan con las propias. Son buenos «miembros del grupo». No son dogmáticos al exponer sus ideas y su flexibilidad les permite compartir puntos de vista diferentes.

b. Estos alumnos obstaculizan el proceso grupal. Quizá sean dogmáticos en lo que se refiere a sus ideas, no muestren respeto por las ideas ajenas, quieran «acaparar» el «tiempo de emisión». Su presencia en un grupo no sólo no contribuye a la eficacia de las discusiones sino que desalienta el trabajo productivo.

C. ACTITUDES

5. Perspectivas personales

5.1 Tiene una visión positiva

a. Estos alumnos tienden a ver un desafío en cada problema. Son animosos y optimistas en cuanto a lo que pueden hacer. Sienten entusiasmo por el aprendizaje, la escuela y las oportunidades. Siempre exigen más de sí mismos, e incluso cuando no tienen éxito no se desalientan.

b. Estos alumnos son siempre pesimistas respecto de sí mismos y de su desempeño en el aula. En su actitud predomina el derrotismo. A veces se muestran quejosos e importunos, y parecen no poder o no querer hacer algo que los saque de su negativismo. Su sentimiento de impotencia es dominante y parece afectar a todo lo que hacen en el aula.

5.2 Presenta tolerancia hacia la ambigüedad

a. Estos alumnos toleran muy bien la incertidumbre. Son capaces de suspender el juicio, de esperar hasta tener todos los datos antes de decidirse. Advierten las complejidades de una situación compleja, y esas complejidades no los desalientan. Valoran las «zonas grises» y pueden ver más allá de las posiciones limitadas a «blanco o negro».

b. A estos alumnos la incertidumbre los pone muy incómodos. Necesitan que haya un cierre. La complejidad los

impacienta. Quieren una solución. Les agrada que las cosas sean abiertas o cerradas, verdaderas o falsas, buenas o malas, correctas o incorrectas; tienden a ver el mundo a través de estas oposiciones. Usan designaciones como un modo conveniente de catalogar a personas, lugares y cosas, ya que la catalogación produce un cierre y elimina el requisito del examen cuidadoso. Sólo cuando han logrado el cierre están tranquilos. Su tolerancia a la incertidumbre es muy baja.

5.3 Ve los problemas y cuestiones desde una perspectiva mundial

a. Estos alumnos tienden a ver las situaciones, problemas y cuestiones desde una «perspectiva mundial». Son capaces de ver —más allá de sí mismos, su escuela, su comunidad, su ciudad— el panorama más amplio. Saben de la interdependencia, del modo como las condiciones mundiales trascienden las fronteras geográficas. Comprenden que todos los pueblos, las condiciones y los acontecimientos del mundo están significativamente interconectados.

b. Estos alumnos son etnocéntricos en su modo de percibir a la gente, los acontecimientos y las condiciones del mundo. «Si no sucede aquí, ¿por qué nos preocuparíamos?» es la reflexión que les sugiere su incapacidad para advertir la interconexión entre las condiciones del mundo. En cuanto al hambre en Africa, el cólera en Perú, los kurdos sin hogar y Bangladesh, ninguno de esos acontecimientos les parece que pueda afectar su vida, ni ahora ni en el futuro. Su mundo y su cosmovisión están estrechamente circunscriptos por los límites geográficos de su comunidad.

6. Creencias y valores

6.1 Muestra que las creencias dan forma a la conducta

a. Estos alumnos han pensado mucho en sus creencias. Han hablado sobre lo que es importante para ellos. Saben qué apoyan. Sus creencias parecen haber sido adoptadas después de reflexionar, y hay una clara relación entre sus creencias y sus actos. Si expresan una firme creencia, esta se ve en la coherencia con que actúan inspirándose en ella.

b. Estos alumnos no tienen una idea clara de cuáles son sus creencias. No parecen haber pensado mucho sobre el tema, y si se les pregunta qué es importante para ellos no

son capaces de explicarlo, o tal vez piensen que es una pregunta tonta. En consecuencia, sus actos pueden ser fruto de sus caprichos más que de valores que hayan ponderado, y su conducta puede ser incongruente, irracional, inapropiada para la situación.

7. Autoevaluación

7.1 Muestra disposición a autoevaluarse

a. Estos alumnos consideran que la autoevaluación les proporciona una oportunidad de aprender algo más sobre ellos mismos y de convertirse en «educandos de por vida». Aceptan examinarse a sí mismos y no se ponen a la defensiva cuando se trata de decidir si necesitan ayuda. Aprecian la oportunidad de participar en un proceso de autoevaluación. Su actitud no defensiva les permite analizar su rendimiento con más objetividad y acceder a un crecimiento continuo.

b. Estos alumnos creen que la evaluación incumbe al docente. «¿No le pagan para eso?» No desean echar una mirada crítica sobre sí mismos. Es demasiado difícil y demasiado molesto, y no ven que haya una relación entre la autoevaluación y la maduración personal. Para ellos, la evaluación es siempre un proceso externo.

7.2 Es hábil para autoevaluarse

a. Estos alumnos son capaces de examinar su desempeño en clase con una «conciencia crítica de sí mismos». Comprenden los requisitos de una autoevaluación y analizan su desempeño cuidadosamente, prescindiendo de toda actitud defensiva. Al evaluarse a sí mismos recurren a la autocrítica y la introspección, y lo hacen evitando tanto la falsa modestia como la arrogancia defensiva.

b. Estos alumnos son incapaces de verse a sí mismos con ojo crítico. Cuando se examinan adoptan una actitud extremadamente defensiva, y tal vez falseen los datos para preservar su percepción sesgada de sí, o «culpen» a otros por sus deficiencias. Su actitud defensiva les impide verse a sí mismos tal como son en realidad.

Formulario del Alumno (Formulario B)

Los profesores que elaboraron los perfiles de la conducta estudiantil consideraron que requerir a los alumnos una autoevaluación equivaldría a una importante y valiosa promoción del aprendizaje. Por lo tanto crearon un instrumento de autoevaluación basado en el Formulario del Docente. El Formulario del Alumno (Formulario B), que se reproduce íntegramente a continuación, comienza con un conjunto de instrucciones.

Instrucciones: en este ejercicio de autoevaluación hallará usted veinte perfiles de la conducta estudiantil. Cada perfil incluye un par de párrafos, encabezados por las letras «a» y «b», que contienen diferentes versiones del modo como la gente aprende y piensa. Usted debe decidir, en relación con cada uno de los perfiles, en qué medida su conducta «concuerda» con la que se describe en la versión *a* o la versión *b*. ¿En qué medida, según su opinión, su conducta «se ajusta» a la descripta en una u otra de las versiones del perfil? ¿Se asemeja más a la descripta en la versión *a*? ¿Se asemeja más a la descripta en la versión *b*? Eso lo debe decidir usted. Cuando reflexione sobre cada una de las versiones, trate de establecer en qué medida su conducta «concuerda» con esa versión *por lo general*, y no en un día determinado.

Lea cada par de descripciones de la conducta. Piense si su conducta «concuerda» con alguna de esas descripciones. Luego trate de precisar esa «concordancia» eligiendo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia. Debe elegir un solo número por cada par de descripciones. La determinación del número correspondiente a cada perfil debe hacerse del siguiente modo:

Rodee con un círculo el número 1 si cree que su conducta concuerda casi siempre con la descripta en la versión *a*.

Rodee con un círculo el número 2 si cree que su conducta concuerda muchas veces con la descripta en la versión *a*.

Rodee con un círculo el número 3 si cree que su conducta concuerda a veces con la descripta en la versión *a*.

Rodee con un círculo el número 4 si cree que su conducta se encuentra entre las versiones *a* y *b*.

Rodee con un círculo el número 5 si cree que su conducta concuerda a veces con la que se describe en la versión *b*.

Rodee con un círculo el número 6 si cree que su conducta concuerda bastantes veces con la descripta en la versión *b*.

Rodee con un círculo el número 7 si cree que su conducta concuerda casi siempre con la descripta en la versión *b*.

A. Desarrollo intelectual

1. Calidad de pensamiento

1.1 Ve la idea importante

a. Cuando usted oye hablar de un tema o lee algo sobre él, es capaz de comprender las ideas importantes. Cuando presenta argumentos o puntos de vista, tiene en claro las cuestiones importantes.

b. Cuando se ocupa de temas o cuestiones, se enreda en los detalles hasta pasar por alto las ideas importantes.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.2 Es tolerante a las ideas y opiniones de los demás

a. Usted está abierto a las ideas ajenas y las respeta aunque no concuerden con las propias. Escucha con atención sus puntos de vista y les responde después de haber meditado y en tono respetuoso.

b. A usted no le agradan las ideas que difieren de las propias. Cree que sus ideas son las únicas «correctas» y le resulta difícil escuchar los puntos de vista ajenos. Se enoja cuando los demás no opinan como usted.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé

ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.3 Conoce la diferencia entre hechos, opiniones y suposiciones

a. Usted comprende la diferencia entre hechos, suposiciones y opiniones. Cuando aporta información en apoyo de sus argumentos, es capaz de presentar los hechos con la seguridad que le dan sus conocimientos y de mostrarse cauteloso al enunciar sus suposiciones y opiniones. Cuando lo que expone son opiniones, lo da a entender claramente.

b. Cuando presenta sus argumentos, usted no se esfuerza mucho por diferenciar sus opiniones de los hechos. No cree necesario aclarar que expone sus opiniones. Para usted sus opiniones y suposiciones valen tanto como los hechos.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.4 Muestra tolerancia hacia los datos que no favorecen su posición

a. Aunque puede tener creencias muy arraigadas, por lo general usted es capaz de tomar en cuenta puntos de vista diferentes. Cuando se enfrenta con información que contradice sus creencias, la examina cuidadosa y racionalmente para ver cómo se corresponde con su pensamiento.

b. Si usted cree que algo es verdadero, no ve la necesidad de tomar en cuenta ningún otro punto de vista. Una vez que ha hallado lo que para usted es la respuesta correcta, no considera necesario seguir pensando en el asunto.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé

ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.5 Da ejemplos en apoyo de sus ideas

a. Cuando se le pide dar ejemplos en apoyo de sus argumentos, usted es capaz de hacerlo sin dificultad. Además, los ejemplos que elige se refieren claramente a lo que dice.

b. Usted es incapaz de hallar ejemplos que respalden sus argumentos. Cree que sus argumentos no necesitan ser corroborados con ejemplos.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.6 Hace interpretaciones inteligentes de los datos

a. Usted es capaz de comprender lo que ha visto u oído y de comunicar a otros lo que entendió. Además procede con cautela cuando se trata de extraer conclusiones de lo que ha visto u oído si la prueba de que dispone es insuficiente.

b. Usted se precipita a extraer conclusiones sin contar con datos adecuados que les sirvan de base y podría llegar a manipular la información para fundamentar sus ideas.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.7 Es original, lleno de inventiva, creativo en su trabajo

a. Usted es capaz de apartarse de lo común, de concebir ideas novedosas y crear nuevos productos. Es original e inventivo, y lo que hace es fresco, nuevo e imaginativo. Asume riesgos y lleva su creatividad hasta el límite.

b. Usted se siente más cómodo recurriendo a conductas del pasado que le han dado buenos resultados. La sola idea de cambiar le produce incomodidad.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

1.8 Adopta la reflexión como un modo de vida

a. Usted valora la reflexión como medio de resolver problemas y como base para la toma de decisiones. Quiere pensar por sí mismo y tener ideas propias. Es independiente y ve en la reflexión una herramienta que enriquece su vida.

b. Usted desea que alguien le diga lo que tiene que hacer y en qué debe creer, en lugar de decidirlo por sí mismo. Cree que pensar es responsabilidad del docente y que la tarea de los alumnos es obedecer órdenes.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

B. Habilidades

2. Comunicación de ideas

2.1 Muestra un pensamiento de calidad cuando escribe

a. Presenta con claridad las ideas en sus escritos y se basan en variadas fuentes de información, como hechos, observaciones, detalles y estadísticas. Puede dar ejemplos que aclaren lo que quiere decir. Ordena bien el material. Usa frases bien construidas y atiende a la ortografía, la

puntuación y el empleo de mayúsculas. Es capaz de comunicar ideas de un modo interesante para el lector.

b. Usted es incapaz de expresar sus pensamientos por escrito. Esto ocurre ya sea porque es incapaz de ordenar las ideas en su mente o porque, cuando logra ordenarlas, es incapaz de trasladarlas al papel.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

2.2 Muestra un pensamiento de calidad cuando habla

a. Cuando hace una presentación oral, se expresa con claridad y aporta datos en apoyo de sus ideas. Estas son interesantes y es fácil para los demás comprender lo que usted dice. Cuando defiende su punto de vista, lo que dice es razonable.

b. La presentaciones orales le resultan difíciles. Usted es incapaz de expresar sus ideas de un modo que le permita al oyente encontrarles sentido. Se suceden como pensamientos inconexos y a menudo no están fundamentadas adecuadamente con datos.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

3. Habilidad para investigar

3.1 Reúne y organiza los datos con inteligencia

a. Usted es capaz de hallar información y obtener datos de muchas fuentes. En sus presentaciones orales o escritas la información que ha reunido está organizada y centrada

en las cuestiones importantes. Usa la información obtenida para examinar los diferentes aspectos de una cuestión y extrae conclusiones basándose en ese examen equilibrado.

b. Cuando usted prepara un informe o una presentación oral, depende en alto grado de una única fuente de información. A menudo cuando concurre a una biblioteca en busca de antecedentes, sale con las manos vacías. En sus informes generalmente considera un solo lado de la cuestión y a veces omite por completo puntos importantes.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

3.2 Extracta y registra la información con exactitud

a. Cuando usted investiga un tema, recurre a diversas fuentes y puede obtener información específicamente referida a las cuestiones importantes. No le resulta muy difícil distinguir lo importante de lo superfluo. Puede registrar la información obtenida de un modo que tenga sentido.

b. Cuando usted realiza una investigación para un proyecto, reúne gran cantidad de información. Es incapaz de separar lo que tiene importancia de lo que no la tiene. Termina trabajando con una gran cantidad de material y en su informe no sigue un rumbo fijo ni se concentra en el tema investigado.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

4.1 Presta atención a las ideas de los demás

a. En las discusiones de los grupos, usted es capaz de escuchar con cuidado las ideas de otros estudiantes y de oír lo que dicen. Por la forma como les contesta, ellos se dan cuenta de que usted los oyó y comprendió lo que decían.

b. Cuando alguien habla, usted no lo escucha porque está muy ocupado pensando en lo que va a decir cuando le toque el turno. Su respuesta no guarda relación con lo que dijo su compañero. Cuando le llega el turno, su única preocupación es presentar sus propias ideas. Para usted es más importante exponer sus ideas que oír las de los demás.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

4.2 Contribuye a facilitar la discusión en los grupos

a. Cuando trabaja en un grupo escucha con cuidado las ideas de los otros alumnos, aun las que no coinciden con las propias. Le resulta fácil respetar las ideas ajenas y mostrar ese respeto en las discusiones de grupo. Se preocupa en hacer productiva la discusión del grupo, y le importa más esto que exponer sus ideas.

b. Trabajar con un grupo le resulta difícil. Las ideas que difieren de las propias le provocan frustración. Para usted es muy importante expresar sus ideas. Habitualmente ocupa la mayor parte del tiempo de que dispone el grupo para discutir y no le importa privar a otros miembros del grupo de la oportunidad de tomar la palabra.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé

ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

C. ACTITUDES

5. Perspectivas personales

5.1 Tiene una visión positiva

a. Para usted cada problema es un desafío. Cuando enfrenta un problema, confía en su capacidad para resolverlo. Le gusta exigirse a sí mismo, y aun cuando no ha podido resolver un problema conserva la confianza en su aptitud para esa clase de tarea.

b. Cuando enfrenta un problema nuevo, supone que no será capaz de resolverlo. En lugar de aplicar su energía a la tarea de resolverlo, es más probable que se queje de la situación en que se encuentra. No entiende cómo puede darse solución a los problemas, y ocuparse de un problema no es una tarea que usted elegiría.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

5.2 Tiene tolerancia a la ambigüedad

a. Cuando los datos con que cuenta son contradictorios, usted es paciente y posterga cualquier decisión hasta disponer de mayor información. Enfrentarse a una situación que en apariencia no se puede justificar ni condenar no le provoca incomodidad. Se siente cómodo incluso cuando no ha sido posible hallar «respuestas».

b. Usted se siente muy incómodo con las situaciones que no se pueden justificar ni condenar. Necesita que se encuentren respuestas. Para usted las cosas son verdaderas o falsas, buenas o malas, correctas o incorrectas. Eso lo ayuda a situarse. Le resulta muy difícil dejar las cosas inconclusas y enloquece cuando las cuestiones no se resuelven.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

5.3 Ve los problemas y cuestiones desde una perspectiva mundial

a. Usted es capaz de comprender de qué modo la cuestión que ahora estudia afecta a otras personas en su escuela, su comunidad o su ciudad. Advierte que su escuela y su comunidad están relacionadas con todo el mundo y considera que todos los seres humanos forman parte de una comunidad mundial.

b. Usted percibe los acontecimientos en función del modo como lo afectan a usted personalmente. Acontecimientos mundiales como el hambre, la guerra y la falta de vivienda son problemas ajenos.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

6. Creencias y valores

6.1 Muestra que las creencias dan forma a la conducta

a. Usted reflexiona sobre sus creencias y tiene en claro lo que le importa realmente. Hay una conexión manifiesta entre sus creencias y su modo de conducirse. A través del tiempo, sus actos son un reflejo de sus valores.

b. Usted no sabe muy bien cuáles son sus creencias, y si le preguntan qué le importa realmente, no puede responder, ya que no ha reflexionado sobre el tema. Su modo de conducirse no parece guardar relación con sus creencias.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

7. Autoevaluación

7.1 Muestra disposición a autoevaluarse

a. A usted le agrada tener la oportunidad de evaluar su propio trabajo. Comprende que la autoevaluación le permite aprender más sobre sí mismo, analizar sus virtudes y defectos, y determinar en qué aspectos es necesario intensificar el trabajo. No teme ser sincero cuando se trata de reconocer cuáles son las dificultades que enfrenta. Esta capacidad de ser honesto en su apreciación de sí mismo le permite estar más abierto al aprendizaje.

b. Usted considera que la evaluación es tarea del docente. Piensa que para eso le pagan. Le resulta difícil y molesto examinar algo que usted haya hecho. Aprende más cuando es otra persona, y no usted, quien hace la evaluación.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

7.2 Es hábil para autoevaluarse

a. Usted es capaz de examinar su propio trabajo con una actitud crítica. Cuando examina su trabajo lo hace cuidadosamente y es realista al apreciar sus fortalezas y debilidades. Si necesita ayuda, se da cuenta de ello y es capaz de pedir esa ayuda como parte del proceso de aprendizaje.

b. Usted es incapaz de examinar su propio trabajo con una actitud crítica. Si lo hiciera, quedaría expuesto a críti-

cas que prefiere evitar. En lugar de reconocer sus necesidades relacionadas con el aprendizaje, es probable que niegue sus deficiencias y que culpe a otros o falsee los hechos.

¿En qué medida «concuerda» su conducta con una u otra de estas versiones? Rodee con un círculo el número que refleje con mayor exactitud el grado de concordancia.

1 2 3 4 5 6 7

Use el espacio libre debajo de este párrafo para agregar cualquier idea adicional que tenga sobre este perfil. Dé ejemplos de su trabajo en el curso que respalden su opinión e indique el período al que corresponde su evaluación.

Conclusión

The Profiles of Student Behavior constituyen un ejemplo de normas explícitas desarrolladas por un grupo de profesores para evaluar el desempeño de los alumnos en la enseñanza con casos. Los docentes interesados en elaborar estándares semejantes para sus propias clases quizá deseen utilizar estos perfiles como punto de partida. Los que juzguen que estos estándares son significativos para el aprendizaje de sus propios alumnos están desde ya autorizados a usarlos en sus clases en todo o en parte. Una vez fijados los estándares, es preciso identificar instrumentos que midan la capacidad de los alumnos para alcanzarlas. El próximo capítulo proporciona decenas de ejemplos de instrumentos de evaluación.

10. Evaluación en la enseñanza con casos: materiales y estrategias

Los docentes que estudian el método de casos quieren estar seguros de que su programa educativo es eficaz. ¿Los alumnos aprenden a procesar los datos más inteligentemente? ¿Adquieren más información? ¿Desarrollan el hábito de reflexionar? Los docentes quieren saber, por su propio interés y también por el de los alumnos, los padres y los administradores, no sólo que los alumnos *aprenden*, sino también qué aprenden y si lo aprenden bien. Los materiales y estrategias de evaluación que se describen en este capítulo son un ejemplo de los medios que pueden utilizarse para averiguarlo. Esos materiales y estrategias buscan algo más que lo que miden los tests basados en el sistema de una única respuesta correcta, que analizan sólo lo que los alumnos saben y son capaces de recordar cuando están sometidos a la tensión que provoca el examen. Permiten obtener información sobre cómo piensan los alumnos y cómo aplican lo que saben en una gran variedad de situaciones de resolución de problemas. Estos métodos de evaluación, que reflejan la teoría de las múltiples inteligencias de Gardner (1983), requieren que los alumnos pongan de manifiesto sus habilidades en los ámbitos intrapersonal, interpersonal, artístico, espacial y cinestésico, así como en las formas lingüística y lógico-matemática tradicionales.

Estos materiales y estrategias de evaluación no necesariamente reemplazan a los exámenes que miden los conocimientos y la capacidad de recordar. No obstante, proporcionan a los docentes una gran cantidad de opciones que brindan un cuadro más completo de lo que han aprendido los alumnos. La información resultante de estas evaluaciones les permite ser más eficaces cuando se trata de ayudar a los alumnos sobre una base individual, de hablar con los padres sobre el aprendizaje de sus hijos —en los casos en que esta comunicación forma parte del proceso de evaluación—

y de decidir sobre notas y calificaciones. Estos métodos de evaluación tienen muchas ventajas.

1. Informan a los maestros sobre la comprensión de conceptos complejos por los alumnos, y sobre el grado y la índole de esa comprensión.
2. Incrementan la facultad de elegir de los alumnos, les dan más control sobre las opciones de evaluación y mayor oportunidad de poner de manifiesto sus aptitudes.
3. Requieren que los alumnos se preparen cuidadosamente, reúnan materiales con inteligencia y apliquen conceptos a lo largo de un extenso período de estudios.
4. Permiten que los alumnos reelaboren sus materiales a fin de que puedan repensar su tarea y perfeccionarla dedicándole sus mejores esfuerzos.
5. Brindan a los alumnos mayores oportunidades de desempeñarse con éxito. Ponen énfasis en el éxito, no en el fracaso.
6. Proporcionan a los docentes más información sobre los esfuerzos realizados por los alumnos a través del tiempo.
7. Permiten a los docentes obtener información con valor diagnóstico sobre los aspectos positivos y negativos del rendimiento de cada alumno, y así les dan la posibilidad de ofrecer ayuda individual.
8. Ponen énfasis en la autoevaluación como un medio importante de promover la conciencia crítica de los alumnos sobre ellos-mismos-como-educandos, y esto es un aporte al proceso que les permitirá alcanzar la autonomía como educandos.

Estos son, por supuesto, materiales y estrategias de evaluación cualitativa. No hay respuestas únicas que puedan ser calificadas de «correctas» o «incorrectas». Estos métodos de evaluación requieren el juicio profesional de los docentes sobre la calidad del desempeño de los alumnos. ¿Puede quedar la evaluación librada al criterio de los docentes? ¿Tienen estos las habilidades necesarias para evaluar la calidad del trabajo de los alumnos?

Estos materiales y estrategias han sido elaborados en la creencia de que el juicio profesional e informado de un docente sobre el trabajo de un alumno, formulado en el contexto de un conocimiento más amplio de ese alumno, es un

recurso de evaluación muy valioso que proporciona datos abundantes y de valor diagnóstico sobre el aprendizaje estudiantil. Para ayudar a los docentes a hacer esas evaluaciones, se han incluido criterios sobre la calidad del trabajo de los alumnos en cada uno de los ámbitos de desempeño. Esos criterios deberían permitir evaluaciones más informadas, y también contribuir a aumentar su confiabilidad.

Los materiales y estrategias de evaluación presentados en este capítulo pueden agruparse en tres categorías, todas las cuales «examinan» la capacidad de los alumnos para aplicar lo que saben en diferentes ámbitos de desempeño. Las categorías, que constituyen el tema de las tres primeras secciones del capítulo, son las siguientes: participación en las clases, actividades generativas y actividades analíticas.

Una cuarta sección trata de la autoevaluación de los alumnos. ¿Qué piensan de sí mismos en relación con esas categorías de desempeño? ¿En qué medida son capaces de distinguir las fortalezas y debilidades de su desempeño? ¿Desean afrontar los rigores de un examen crítico de sí como educandos? La sección incluye ejemplos de materiales y estrategias que promueven la autoevaluación de los alumnos.

La última sección del capítulo indica cómo llevar un registro y asignar calificaciones, es decir, explica lo que deben hacer los docentes para mantenerse informados sobre el trabajo de todos los alumnos y convertir todos los datos cualitativos en la suma cuantitativa de una nota final.

Participación en las clases

La participación en las clases es una de las características más importantes de la enseñanza basada en el método de casos, y la calidad de esa participación es decisiva para que se pueda considerar un éxito o un fracaso lo que sucede en el aula. Esa participación ofrece además la oportunidad de conocer, analizando sus intervenciones, cómo procesan los datos los alumnos y cómo razonan al interpretarlos. También permite tomar nota de los progresos que hacen en el uso de la habilidad para reflexionar. Por eso la participación en las clases debería ser un componente explícito en la evaluación global del trabajo de los alumnos.

En cuanto a la evaluación de la calidad de la participación de los alumnos en los grupos de estudio, conviene que se realice con procedimientos de autoevaluación. Hay para ello razones importantes. Primero, es un modo de lograr que la carga de hacer aportes de calidad recaiga en los alumnos. Se trata, después de todo, de *sus* grupos de estudio, y es apropiado que asuman la responsabilidad por lo que allí sucede. Segundo, como se trata de sesiones no supervisadas, no sería aconsejable que tuvieran como marco conceptual la advertencia «el hermano grande os vigila». Los formularios en que los alumnos autoevalúen su participación cada mes o cada bimestre deberían centrarse en las pautas que favorecen las contribuciones de calidad. (Véase más adelante en este capítulo la sección sobre autoevaluación.)

Los docentes que utilizan casos querrán sin duda evaluar las contribuciones de los alumnos en la discusión de la clase en pleno. Lo que dicen estos refleja su modo de pensar, y así sus intervenciones ofrecen la oportunidad de comprobar si razonan correctamente cuando analizan situaciones problemáticas. La tarea del docente es más difícil cuando la clase es numerosa y son muchos los que hablan, pero es importante idear estrategias que permitan evaluar la calidad de los comentarios de los alumnos.

Un requisito para hacer evaluaciones cuidadosas del uso del pensamiento por los alumnos en el análisis de problemas problemas es encontrar un medio de registrar sus intervenciones. Si no se cuenta con un registro semejante es difícil evaluar: por lo pronto es difícil recordar, y con mayor razón es difícil formular juicios responsables. Dedicar unos minutos después de cada clase a escribir rápidamente algunas notas es muy útil. Esas notas no tienen por qué reproducir palabra por palabra lo que se dijo en la sesión. Pueden limitarse a indicar, en forma abreviada, quiénes contribuyeron y la índole de sus aportes. De ser posible, la tarea de registrar esa información la realizará un ayudante del docente. La grabación en cinta de audio de las sesiones es también una buena estrategia para reflexionar después de clase sobre la calidad de los aportes de los alumnos.

Al evaluar a los alumnos, los docentes querrán registrar pruebas de seriedad y análisis inteligente en lo que dicen. ¿Ponen de manifiesto una comprensión profunda de las cuestiones? ¿Sus intervenciones guardan relación con el te-

ma que se discute? ¿Revelan que han comprendido la índole del dilema? ¿Se apresuran y emiten juicios antes que se hayan examinado todos los datos? Los criterios para evaluar la calidad del pensamiento de los alumnos se indican en *The Profiles of Student Behavior*, especialmente en los perfiles 1.1, 1.3, 1.5, 1.6 y 2.2 (véase la sección «Formulario del Docente» en el capítulo 9). La participación de calidad se advierte en las intervenciones que reflejan los datos del caso, en las representativas del contenido del caso, en la capacidad de dar ejemplos en apoyo de las propias ideas, en la inteligibilidad de las exposiciones, en la comprensión del significado profundo de las cuestiones, en la capacidad de distinguir entre suposiciones y hechos. Los docentes también buscarán pruebas de que no se ha hecho un análisis inteligente, por ejemplo, las declaraciones que van más allá de los datos, los juicios impulsivos que extraen conclusiones basadas en datos insuficientes, las opiniones que se presentan como si fueran verdades, la inflexibilidad y el rechazo sistemático de los puntos de vista ajenos, la falta de armonía entre los medios y los fines. Otras conductas que integran las intervenciones o se relacionan con ellas también son reveladoras; por ejemplo, ¿son capaces los alumnos de asumir el riesgo que implica presentar ideas novedosas? ¿Demuestran que han atendido a las ideas de los demás? ¿Sienten respeto por el pensamiento como instrumento de análisis?

Existen sin duda otras características que los docentes querrán incluir para averiguar la calidad del pensamiento en las exposiciones de los alumnos. Pero las que hemos mencionado buscan, como mínimo, evaluar las contribuciones de los alumnos al interrogatorio en el grupo amplio.

Actividades generativas

La enseñanza con casos insiste en la formación de hábitos de pensamiento, y conviene utilizar materiales evaluatorios que midan en los alumnos su aptitud para pensar. Tal es el motivo por el cual las tareas de evaluación no pueden limitarse a determinar qué saben. Deben determinar en qué medida son capaces de aplicar los principios y conceptos aprendidos a la resolución de problemas.

Hemos denominado *generativas* a las tareas de evaluación incluidas en esta sección porque requieren que los alumnos apliquen lo que aprendieron de un modo nuevo y creativo. Esas tareas les ofrecen la oportunidad de demostrar su aptitud para realizar proyectos escolares, estudios de campo y presentaciones orales y escritas. Las tareas generativas son fácilmente aplicables en casi todos los niveles educativos y las áreas temáticas. A continuación incluimos una extensa lista de sugerencias sobre lo que se puede utilizar para evaluar la competencia de los alumnos en este ámbito de desempeño.

Proyectos escolares

Un proyecto escolar es una tarea regular que se encomienda a un alumno o a un pequeño grupo de alumnos sobre un tema comprendido en un campo de estudio. Los proyectos incluyen actividades que pueden requerir que los alumnos investiguen, creen y analicen datos que coincidan con los objetivos específicos de la tarea. Si se quiere evaluar la capacidad de los alumnos para realizar proyectos, pueden emplearse los siguientes criterios:

¿El proyecto del estudiante guarda relación con la tarea?
¿Hay pruebas de que el proyecto refleje la investigación de hechos relevantes y la búsqueda de información?
¿Hay pruebas de que se haya realizado un análisis significativo de la información obtenida?
¿El plan y la organización del proyecto son compatibles con el objetivo de la tarea?
¿La presentación del proyecto refleja creatividad, originalidad e innovación?
¿Hay pruebas de una sólida estructura gramatical en alguna presentación escrita?

Ejemplos de este tipo de actividades son:

1. Proyección de diapositivas: creación y organización de presentaciones audiovisuales que examinan temas o ideas específicos relacionados con una asignatura.
2. Entrevistas: obtención de información a partir de relatos, anécdotas, historias orales o recuerdos personales

como medio de comprender mejor determinados sucesos, épocas o cuestiones.

3. Estudios sobre empresas: análisis económico en profundidad de empresas, que describe su desarrollo en el tiempo, su situación actual y sus planes para el futuro.
4. Casos: elaboración de relatos que destaquen cuestiones complejas en situaciones problemáticas.
5. Obras de teatro o relatos: redacción de una obra dramática o un relato como medio de demostrar que se comprende un suceso o un sistema.
6. Ilustraciones, esculturas, maquetas, inventos, historietas: creación de representaciones artísticas y comunicativas de ideas o temas importantes mediante el empleo de medios visuales.
7. Libros, periódicos, revistas: creación de informes literarios sobre sucesos específicos por medio de relatos, biografías, artículos de periódicos y revistas, folletos.
8. Proyectos informáticos: desarrollo de material gráfico, dibujos, planos, caricaturas, relatos periodísticos y paquetes de información en computadoras.
9. Película, video: creación de representaciones audiovisuales que describan algún suceso, cuestión o tema importantes.
10. Música: creación o interpretación de música y letra de canciones que reflejen los valores y el clima político y social de una época.
11. Experimentos científicos: diseño y ejecución de experimentos controlados que sean creíbles y confiables y que requieran práctica en formulación de hipótesis, predicción, obtención de datos, registro e interpretación de datos, y deducción de conclusiones.

Presentaciones de los alumnos

Las presentaciones dan a los alumnos, en cualquier materia, la oportunidad de expresar sus ideas y sentimientos en una forma distinta de la escrita. Pueden estar a cargo de uno o varios alumnos. Pueden asumir la forma de debates, juicios simulados, lecturas de obras dramáticas, desfiles de modas, exposiciones, interpretaciones musicales. Para evaluarlas pueden utilizarse los criterios siguientes:

¿Las presentaciones están bien organizadas y son fáciles de entender?
¿Reflejan una perspectiva fresca, nueva, imaginativa e interesante del tema?
¿Incluyen ejemplos legítimos que respalden el punto de vista de los autores?
¿Indican que los alumnos han desarrollado ideas propias vinculadas a los datos que obtuvieron?

Damos a continuación algunos ejemplos de posibles presentaciones.

1. Presentaciones orales: preparación de presentaciones individuales o grupales que reflejen las investigaciones realizadas por los alumnos sobre determinados temas de estudio, su análisis de estos y el grado de comprensión alcanzado.
2. Teatro: presentación de obras dramáticas, recitación de poesías, lecturas, monólogos de obras literarias; creación de obras dramáticas originales.
3. Simulaciones y debates: preparación del análisis, la interpretación y la presentación de cuestiones legales y sociales importantes.
4. Desfiles de modas y festivales: uso de ropa, comidas, música y apoyos visuales para representar tendencias y cambios en los valores sociales de épocas determinadas.

Estudio de campo

El estudio de campo requiere la participación activa de los alumnos en la aplicación de los principios generales del aprendizaje escolar a situaciones de la vida real. Los alumnos pueden participar directamente en tareas de investigación y proyectos, en «*walkabouts*» y en intercambios culturales y excursiones, como también en experiencias laborales y de voluntariado. Para evaluar la capacidad de los alumnos en los estudios de campo, pueden emplearse los siguientes criterios:

¿Las tareas de los alumnos conducen a la identificación de un problema o una hipótesis específicos?
¿Dan prueba de una sistemática obtención de datos?

¿Ponen de manifiesto una interpretación significativa de los datos?

¿Dan prueba de que se han extraído conclusiones atinadas o identificado relaciones significativas que tengan vinculación con el tema?

¿Dan prueba de una sólida estructura gramatical en alguna presentación escrita?

Estos son ejemplos de posibles estudios de campo:

1. Servicio comunitario: trabajo en organismos de servicio social, comedores de beneficencia, centros de reciclaje, proyectos de preservación de los recursos pesqueros, preservación de edificios históricos, programas (fuera del horario escolar) para niños sin hogar, hospitales de niños y hogares para ancianos.
2. Experiencia laboral y de voluntariado: participación en trabajos en la comunidad para obtener experiencia laboral de primera mano.
3. Investigaciones: obtención y análisis de datos relacionados con cuestiones de interés para la comunidad, la ciudadanía o la nación.
4. Intercambios culturales: participación con alumnos que provienen de regiones de cultura diferente.
5. Excursiones: realización de investigaciones directas sobre el terreno.
6. Estudio de la comunidad: examen de diversos componentes de una comunidad a fin de comprender las fuerzas sociales, políticas y económicas que operan en ella.
7. «*Walkabouts*»: aumento de las aptitudes de los alumnos por medio de experiencias reales, no simuladas. Se basan en el rito de transición a la edad adulta de los aborígenes australianos; los alumnos eligen uno entre cinco tipos de desafío que son en sí mismos importantes experiencias de aprendizaje.

Aventura: desafía a los alumnos a demostrar su atrevimiento, resistencia y habilidad en un medio desconocido.

Creatividad: desafía a explorar, cultivar y expresar la imaginación de algún modo estéticamente placentero.

Servicio: desafía a identificar una necesidad humana de ayuda y a proporcionar esa ayuda; a manifestar preocupación por el prójimo sin esperar recompensa.

Habilidad práctica: desafía a explorar alguna actividad útil, a adquirir los conocimientos y la habilidad necesarios para desempeñarla, y a producir algo valioso.

Indagación lógica: desafía a explorar la propia curiosidad, a hacerse preguntas e identificar problemas que sean importantes para uno y a buscar sistemáticamente respuestas o soluciones, recurriendo a la investigación cuando sea apropiado. (Gibbons, 1976.)

Presentaciones escritas

Se pueden asignar individualmente a los alumnos tareas regulares sobre algún tema relacionado con el curriculum. Esas tareas pueden exigirles que, fuera del horario de clases, realicen investigaciones y entrevistas y obtengan datos empíricos, lo que les proporcionará una base para su análisis y comprensión. A fin evaluar la capacidad de los alumnos que han realizado presentaciones escritas pueden emplearse los criterios siguientes:

¿Refleja la obra un pensamiento de calidad en el análisis del tema?
¿La tesis encuentra sustento en la investigación y la interpretación de los datos?
¿Las ideas importantes relacionadas con la tarea se basan en hechos?
¿La obra es coherente y está bien organizada?
¿Refleja una sólida estructura gramatical?

Damos a continuación algunos ejemplos de posibles presentaciones escritas.

1. Informes sobre investigaciones: redacción de trabajos que examinen un punto de vista o una idea.
2. Albumes de recortes y manuales: obtención de materiales temáticos para ilustrar y examinar determinados temas o áreas de investigación.
3. Bibliografías comentadas: preparación de bibliografías acompañadas de resúmenes.
4. Editoriales, cartas de lectores: redacción de comentarios críticos que expresen el punto de vista del alumno.

5. Diarios íntimos: redacción de un diario íntimo como el que podría haber escrito una persona después de haber pasado por cierta experiencia.
6. Biografías, guiones: relatos sobre la vida de personas famosas, que indiquen cómo llegaron a destacarse y cuáles son los logros que les dieron fama.
7. Críticas: preparación de análisis y evaluaciones de ciertos sucesos, ideas, textos, películas, obras de teatro y programas, a fin de demostrar la capacidad del alumno para realizar comentarios críticos.

Los docentes que lean la lista de sugerencias precedente notarán de inmediato que estas actividades generativas no difieren de las que utilizan habitualmente en sus clases. Lo novedoso es quizás el hecho de que se recurra a ellas como instrumentos primarios de evaluación. Lo que además se sugiere es que la evaluación basada en esos indicadores de desempeño ofrece una información más completa y confiable sobre la cantidad y calidad del aprendizaje que el rendimiento de los alumnos en los exámenes formales.

Los docentes que han usado estas tareas para evaluar a sus alumnos señalan que es importante darles la posibilidad de elegir. En tal caso los alumnos optarán por el tipo de actividad y los medios que les permitan el máximo lucimiento, así como por el campo de investigación que más les interese. Los docentes que han proporcionado a sus alumnos una lista de opciones, han descubierto además que estos agregan otras actividades, ampliando así la gama de posibilidades. Los que temen que los alumnos sigan «la línea del menor esfuerzo» se sorprenderán al comprobar que sus iniciativas plantean a menudo más exigencias que cualquiera de las actividades que figuran en la lista.

Actividades analíticas

La capacidad de redactar análisis inteligentes de los datos es un aspecto del pensamiento crítico estrechamente vinculado a la enseñanza con casos. En esta sección, la habilidad de los alumnos para analizar se pone a prueba en cuanto a las siguientes funciones cognitivas de orden supe-

rior: comparación, aplicación de principios, evaluación y juicio, interpretación, confección de resúmenes, clasificación, adopción de decisiones, creación e invención, y diseño de investigaciones.

Las actividades analíticas, al igual que las generativas, pueden usarse en diversas materias y diversos niveles de enseñanza. A continuación se dan numerosos ejemplos de las clases de tareas de evaluación que corresponden a este ámbito de desempeño.

Comparaciones

La habilidad para hacer comparaciones inteligentes se pone de manifiesto en la capacidad de los alumnos para identificar las semejanzas y diferencias que realmente importan. El análisis de las semejanzas y diferencias se puede utilizar como instrumento de evaluación en casi todos los campos temáticos. Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los alumnos para hacer comparaciones se encuentran los siguientes:

> ¿Es capaz el alumno de concentrarse en las semejanzas y diferencias que realmente importan? (¿O la comparación se atasca en trivialidades?)
> ¿La comparación que hace el alumno de lo que es significativamente semejante y diferente es exhaustiva? (¿O se trata de una comparación que se limita a uno, dos o tres puntos?)

Los ejemplos que siguen indican el tipo de actividad que puede incluirse en esta categoría:

1. ¿Cuáles son algunas de las diferencias importantes entre las políticas norteamericanas de inmigración de 1896 y 1990? ¿Y algunas de las semejanzas importantes?
2. ¿Cuáles son algunas de las diferencias importantes entre la fotosíntesis de las plantas y la respiración humana? ¿Y algunas de las semejanzas importantes?
3. ¿En qué aspectos importantes las noticias que publican los periódicos se asemejan a las que difunde la televisión en sus informativos? ¿En qué se diferencian?

4. ¿Cuáles son algunas de las diferencias importantes entre el condicionamiento operante y la terapia de Carl Rogers? ¿Y algunas de las semejanzas?
5. ¿Cuáles son algunas de las semejanzas entre el enfoque de Dewey y el de Thorndike sobre la educación de los niños? ¿Y algunas de las diferencias?

Aplicación de principios

En esta categoría de análisis se pide a los alumnos que demuestren cómo pueden aplicarse a situaciones nuevas y distintas ciertos principios, reglas, generalizaciones o leyes que han aprendido. Un análisis inteligente requiere capacidad para discernir los principios pertinentes, saber cuáles son aplicables y cómo deben ser aplicados, y prescindir de los datos no pertinentes. Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los alumnos para aplicar principios están los siguientes:

> ¿Es capaz el alumno de reconocer los principios o reglas que se aplican en una situación dada? (¿O estos se le escapan?)
> ¿El alumno ha relacionado de un modo lógico una situación con otra? (¿O no existe conexión entre ambas situaciones?)
> ¿Los principios aplicables a la situación A son también aplicables a la situación B? (¿O los principios aplicables a la situación A no son adecuados para la situación B?)
> ¿Resulta clara la lógica de la conexión? (¿O el alumno es incapaz de distinguir la relación?)

Los ejemplos que damos a continuación indican el tipo de tarea que puede incluirse en esta categoría:

1. ¿Qué principios se consideran importantes en la obtención y difusión de noticias? Basándose en comparaciones que haya hecho entre noticias sobre los mismos sucesos difundidas por distintos medios, ¿en qué medida opina usted que se respetan o se violan esos principios?
2. ¿Qué principios implícitos o explícitos determinaban el trato que se daba a las mujeres en la década de 1920?

¿En qué medida se observa la aplicación de esos principios implícitos o explícitos en el trato que se les da actualmente?

3. ¿Qué principios legales sirven de guía al sistema judicial de su Estado (o provincia)? ¿En qué forma se manifiesta la aplicación de esos principios en las causas judiciales comunes?
4. ¿Qué principios de la física se aplican en la construcción de puentes? ¿Cómo se aplican esos principios en la construcción de un puente que une dos torres?

Evaluación y juicio

En este conjunto de tareas se pide a los alumnos que propongan criterios inteligentes y reflexivos, que usarán luego para formular juicios de valor. En estas actividades, importa la generación de criterios como también importa la capacidad de los alumnos para establecer una relación entre esos criterios y los juicios de valor. Entre los criterios que permiten apreciar la capacidad de los alumnos para evaluar y juzgar se encuentran los siguientes:

¿Son capaces los alumnos de especificar los criterios en que se basan sus juicios? (¿O se trata de criterios que no guardan relación con los juicios?)
¿Son razonables los criterios? ¿Son válidos? ¿Apropiados para lo que se evalúa? (¿O son criterios ilógicos, inadecuados?)
¿Hay una relación clara entre los criterios y los juicios? (¿O se trata de juicios improvisados?)

Los ejemplos que damos a continuación indican el tipo de tarea que puede incluirse en esta categoría:

1. Proponga criterios para evaluar una asistencia médica de calidad para bebés prematuros o para ancianos. Luego haga una evaluación crítica de la asistencia médica ofrecida en un caso particular.
2. Proponga criterios para evaluar una política de inmigración humanitaria aplicable a refugiados de otros países. Luego haga una evaluación crítica de los procedimientos de inmigración usados en un caso particular.

3. Proponga criterios para evaluar el «buen arte». Luego haga una evaluación crítica de una obra de arte determinada.
4. Proponga criterios para evaluar la calidad de la poesía. Luego emplee esos criterios para formular un juicio sobre algunos poemas escogidos.
5. Proponga criterios para determinar la actuación atlética óptima en un deporte dado. Luego haga una evaluación del desempeño humano en ese deporte.

Interpretación

En esta categoría de actividades se pide a los alumnos que lean (vean, escuchen) material informativo presentado en un contexto particular y que traten de establecer lo importante en ese material. La información puede estar contenida en comentarios, documentos, testimonios, obras de teatro o relatos, artículos de periódicos o revistas, o pasajes de libros. Estos ejercicios de análisis requieren que se extraigan significados inteligentes de un bloque de información. ¿Comprenden los alumnos los significados importantes que encierra ese bloque de información? ¿Son capaces de comprender las grandes ideas? ¿Son capaces de «bucear» en los datos y distinguir los significados profundos que no se mencionan en forma explícita? Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los alumnos para interpretar los datos se encuentran los siguientes:

¿Comprenden los alumnos las grandes ideas? (¿O han pasado por alto los significados?)
¿Los análisis de los alumnos se centran en los significados importantes? (¿O se centran en trivialidades?)
¿Son capaces los alumnos de expresar de una manera inteligible y fluida lo importante en los datos? (¿O es incomprensible su presentación?)
¿Son capaces los alumnos de ahondar en el contenido, de distinguir lo implícito, de hacer inferencias? (¿O se limitan a interpretar las cuestiones superficiales?)
¿Expresan los alumnos con cautela sus interpretaciones de los significados más profundos, como un modo de sugerir incertidumbre acerca de lo que es producto de una

especulación? (¿O se sienten seguros cuando deberían ser cautelosos?)

Los ejemplos que damos a continuación indican los tipos de actividades que pueden incluirse en esta categoría:

1. Examine la Ley de Medidas de Guerra. ¿Qué permitió hacer esa ley al gobierno canadiense en 1914? ¿De qué modo le permitió reaccionar ante los acontecimientos de la Primera Guerra Mundial? ¿Qué influencia tuvo esa ley en lo que ocurrió en Canadá en el período 1914-1918?
2. Tras leer el artículo «How We Entered World War I», de Tuchman, ¿cómo interpreta usted los sucesos que determinaron el comienzo de las hostilidades entre los países involucrados? ¿Cuáles fueron para usted los «puntos de no retorno»? ¿Qué datos respaldan su punto de vista? En su opinión, ¿qué pasos podrían haberse dado para evitar este conflicto, que produjo la muerte de treinta y siete millones de personas entre militares y civiles? ¿Qué datos respaldan sus ideas?
3. Tras haber visto la película *Broadcast News* [*Detrás de las noticias*], ¿cuáles cree usted que son los mensajes importantes que transmite? ¿Qué datos aportados por la película y por las lecturas complementarias que usted hizo respaldan la posición que la película defiende?
4. ¿Cómo interpreta usted la ley Bernoulli? ¿Qué influencia ha tenido esa interpretación en su comprensión del modo como se construyen los aviones?
5. ¿Cómo interpreta usted el término *ética médica*? ¿En qué datos se basa para hacer esa interpretación? ¿Qué es para usted una conducta ética desde el punto de vista médico? ¿Qué datos respaldan su interpretación?

Confección de resúmenes

La habilidad para hacer resúmenes permite a los alumnos extraer de un conjunto más amplio de datos lo que a su juicio son las ideas clave, así como dar cuenta de ellas en forma concisa. Entre los criterios de evaluación de la habilidad de los alumnos para confeccionar resúmenes se encuentran los siguientes:

Los resúmenes de los alumnos, ¿reflejan las ideas clave? (¿O incluyen material poco importante?)
¿Son sucintos los resúmenes? (¿O incluyen todo?)
¿Son los resúmenes fluidos e inteligibles? (¿O son incomprensibles?)
¿Los resúmenes representan con fidelidad y exactitud las cuestiones clave? (¿O se han omitido o falseado en ellos los significados importantes?)

Los ejemplos que damos a continuación indican los tipos de actividades que pueden incluirse en esta categoría:

1. ¿Cuál es para usted el rol que corresponde a los medios en lo que se refiere a informar al público sobre los acontecimientos? Presente un escrito breve, basado en datos, con una descripción concisa de ese rol.
2. Vea la película *My Left Foot* [*Mi pie izquierdo*] y escriba un breve resumen (no más de cien palabras) que se pueda incluir en una antología de películas.
3. Presente un escrito con una propuesta sobre una nueva ley destinada a proteger los derechos de los niños en la escuela primaria. La propuesta debe ser clara y sucinta, y estar basada en datos.
4. Escriba un resumen sobre la forma en que opera el sistema inmunitario del organismo. Asegúrese de que el resumen esté basado en hechos.

Clasificación

Para clasificar es necesario ser capaz de discernir características compartidas en los elementos de un conjunto y ordenar esos elementos con miras a una finalidad determinada. Una buena clasificación requiere algo más que la inclusión de los elementos en distintos grupos. Las clasificaciones de datos más refinadas permiten distinguir nuevos significados y revelan nuevas perspectivas. Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los alumnos para clasificar se encuentran los siguientes:

¿Las categorías incluyen elementos de iguales características? (¿O las características de los elementos no guardan relación entre sí?)

¿La clasificación ha sido hecha con algún propósito atendible? (¿O es en gran medida un sistema trivial o carente de significado?)
¿La clasificación permite descubrir nuevos significados en los datos? (¿O la falta de pertinencia del sistema previene ese resultado?)
¿La clasificación va más allá de lo obvio al buscar nuevas relaciones? (¿O se mantiene muy cerca de lo obvio al señalar lo que ya es bien conocido?)

Damos a continuación algunos ejemplos de los tipos de actividades que pueden incluirse en esta categoría:

1. Haga una lista de adjetivos que en su opinión describan a las mujeres. Haga una lista de adjetivos que en su opinión describan a los hombres. Clasifique todos los adjetivos de su lista.
2. Haga una lista de las leyes aprobadas por el Congreso este año. Clasifique las leyes.
3. Haga una lista de todas las discapacidades físicas que recuerde. Clasifique las discapacidades que figuran en la lista.
4. Haga una lista de todos los términos de la Segunda Guerra Mundial que recuerde. Clasifique los términos de su lista.
5. Haga una lista de todos aquellos a quienes llama «amigos». Luego clasifique a las personas que figuran en su lista. Basándose en su clasificación, escriba un breve resumen sobre las clases de personas que usted elige como amigos.

Adopción de decisiones

La toma de decisiones requiere capacidad para elegir basándose en valores explícitos. La capacidad para adoptar decisiones se manifiesta cuando nos enfrentamos con dilemas morales o éticos. El modo como elegimos y los valores que guían nuestra elección dan la pauta de si se trata de una elección informada. Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los alumnos para tomar decisiones informadas se encuentran los siguientes:

¿La decisión está basada en valores explícitos? (¿O se trata de una decisión impulsiva, basada en una necesidad personal inmediata?)
¿Se trata de valores humanitarios? (¿O se basan en el egoísmo?)
¿La decisión es el resultado de una elección informada, basada en los mejores datos disponibles? (¿O se basa en una opinión personal?)
¿La decisión fue bien meditada? (¿O parece ser una reacción instintiva, en la que se da más importancia a la acción que a una cuidadosa consideración de las consecuencias?)

Damos a continuación ejemplos de los tipos de actividades que pueden incluirse en esta categoría:

1. Al proyectar futuras leyes de inmigración, ¿cómo haría usted para decidir, en caso de admitirse un trato desigual para los inmigrantes, a qué grupos daría preferencia? ¿Cómo haría para decidir qué grupos figurarían al final de la lista de preferencias? ¿En qué valores se inspirarían sus decisiones?
2. Usted tiene la oportunidad de influir en una importante decisión gubernamental referida a las personas sin hogar que viven en las ciudades. ¿Qué recomendaciones está dispuesto a hacer? ¿En qué valores se inspira su decisión? ¿Qué datos la respaldan?
3. ¿Qué obras de arte merecen que se dé la vida por ellas? En la película *The Train* [*El tren*] se pierden muchas vidas para salvar grandes obras de arte. ¿Fueron vidas desperdiciadas? ¿Qué piensa usted? ¿En qué valores se inspira su decisión?
4. Los leñadores están furiosos. Las restricciones que pesan sobre la explotación forestal han puesto en peligro su medio de vida. Quieren que se les permita derribar árboles y alimentar a sus familias. Los ecologistas se oponen a la tala de los bosques centenarios. Una vez cortados los árboles, este recurso natural se habrá extinguido por completo. ¿Cuál es su posición? Tiene una oportunidad de hacer oír su voz. ¿Qué sugiere? ¿Qué datos respaldan su opinión? ¿En qué valores se inspira su decisión?

5. Ernest padece una discapacidad física y requiere una considerable atención personal. Usted puede elegir entre aceptarlo o no aceptarlo en su clase de cuarto grado. ¿Cuál sería su decisión? ¿Cuáles serían a su juicio las ventajas y desventajas de su decisión? ¿Qué valores personales sirven de sustento a su posición?

Creación e invención

Para crear es necesario ser capaz de concebir nuevas ideas, nuevas estructuras, nuevos diseños, nuevos procedimientos que difieran sustancialmente de lo que se conoce en la actualidad. Aunque la concepción de nuevas ideas y nuevos procedimientos demanda inventiva e imaginación y exime a los alumnos de la necesidad de apoyarse en datos, también entra en juego la habilidad analítica, que se manifiesta en el modo como las nuevas ideas o las nuevas formas se relacionan con lo que los alumnos se proponen hacer. Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los alumnos para crear e inventar se encuentran los siguientes:

¿Son capaces los alumnos de asumir riesgos cognitivos en sus creaciones? (¿O se mantienen cerca de las formas conocidas y aceptables?)
¿Los nuevos planes (invenciones) de los alumnos son aptos para generar algo realmente nuevo, fresco, imaginativo? (¿O su obra carece de frescura, inventiva, originalidad? ¿La «chapucería» reemplaza a la originalidad?)
¿Las creaciones de los alumnos responden a lo que requiere la tarea? (¿O superan en demasía los límites de lo apropiado y merecen el calificativo de «tontas»?)

Cuando deban decidir si algo es «muy ingenioso e imaginativo» o «demasiado extravagante para ser adecuado», los maestros tendrán que luchar contra su criterio personal referido a la creatividad. Aunque el criterio sobre «lo creativo» se basa principalmente en el juicio personal del docente, es útil tener en cuenta dos cosas: primero, lo «muy imaginativo» les parecerá a algunos que ha sobrepasado los límites de lo adecuado; es necesario tomar precauciones para evitar que las ideas más creativas sean rechazadas a causa

de una opinión más estrecha respecto de lo que es aceptable. Segundo, lo «demasiado extravagante para ser adecuado» les parecerá a algunos «altamente creativo»; aquí hay que ser precavido si se quiere evitar que lo «chapucero» o «tonto» sea aceptado como creativo.

Damos a continuación algunos ejemplos de los tipos de actividades que pueden incluirse en esta categoría:

1. Presente un plan para acabar con el hambre en este país.
2. Diseñe un cartel que mueva a los adolescentes a adoptar una conducta socialmente responsable.
3. Imagine que estamos en el año 2010 y que una ley impone el examen genético de los fetos. Presente un escrito describiendo las connotaciones sociales de esa ley.
4. Imagine un mundo en el que, por imposición legal, la gente trabajara sólo tres días por semana. Describa por escrito o por medio de dibujos las consecuencias sociales, culturales y económicas de esa legislación.
5. Diseñe un automóvil que funcione sin utilizar combustibles fósiles. Dibuje el automóvil proyectado e incluya una representación de todas sus características mecánicas.
6. Diseñe el aula «perfecta». Incluya tanto las características físicas como las educativas.

Diseño de investigaciones

La habilidad para diseñar investigaciones subsume varias otras habilidades implícitamente contenidas en esta área. Los alumnos deben ser capaces de plantear los problemas de un modo que permita una investigación cuidadosa. Deben ser capaces de reunir y organizar datos, de analizar críticamente las suposiciones y de idear hipótesis adecuadas. Además, el diseño de investigaciones requiere que los alumnos sepan cómo evaluar la eficacia de lo que han hecho. Aunque no se haga mención explícita de estas habilidades, el conocimiento se advierte en el modo de formular el diseño de la investigación y en el modo como el diseño posibilita una investigación cuidadosa del problema. Entre los criterios de evaluación de la capacidad de los

alumnos para diseñar investigaciones se encuentran los siguientes:

¿Son capaces los alumnos de plantear el problema de un modo que permita una investigación cuidadosa? (¿O el planteo es confuso o deja de lado lo importante?)
¿El plan propuesto por los alumnos para la investigación es lógico? ¿Ha sido bien meditado? (¿O no guarda relación con el problema?)
¿El plan propuesto está diseñado para reunir datos que proporcionen información sobre el problema? (¿O es improbable que el procedimiento de recolección de datos suministre información apta para aclarar el problema?)
¿El plan propuesto es viable? (¿O se basa en suposiciones injustificadas que lo hacen impracticable?)
¿Incluye el plan un método que permita determinar su eficacia como solución? (¿O no se ha tomado en cuenta la evaluación?)
¿Hay una relación clara entre el plan y lo que se examina? (¿O el plan no guarda relación con el problema?)

Damos a continuación ejemplos de los tipos de actividades que pueden incluirse en esta categoría:

1. Diseñe una investigación destinada a obtener información sobre los tipos de anuncios publicitarios de la TV que promueven el consumismo entre los niños pequeños.
2. Diseñe una investigación destinada a obtener información sobre cómo gastan su dinero los alumnos de las escuelas secundarias. Una vez reunidos los datos, ordénelos de modo que brinden un panorama del consumismo estudiantil. Asegúrese de que su plan describa lo que a su juicio constituye el problema, de un modo que permita la interpretación de su investigación. Indique cómo hará para obtener datos confiables.
3. Diseñe una investigación destinada a obtener información sobre la cantidad de aborígenes que integran la población carcelaria de Canadá, en relación con los miembros de otros grupos étnicos. Una vez reunidos los datos, ordénelos de modo que proporcionen más información sobre el porcentaje de miembros de distintos grupos étnicos que cumplen penas de prisión.

4. Diseñe una investigación destinada a obtener información sobre las personas afectadas por una discapacidad física. Asegúrese de que su investigación identifique desde el comienzo lo que a su juicio constituye el problema que se debe investigar. Una vez reunidos los datos, ordénelos de modo que arrojen luz sobre el problema investigado por usted. Basándose en los datos, sugiera algún plan para poner remedio a los problemas que haya descubierto.
5. Diseñe una investigación destinada a obtener información sobre las funciones relacionadas con la seguridad de las aerolíneas que cumplen los controladores del tráfico aéreo.

Los ejemplos de actividades que requieren un análisis inteligente de los datos por parte de los alumnos les resultarán sin duda familiares a los docentes que incluyen habitualmente tareas cognitivas de orden superior en sus programas. Estas actividades, no obstante, se proponen aquí como tareas primarias de evaluación, es decir, como indicadores de la capacidad de los alumnos para aplicar sus conocimientos a un análisis inteligente de los datos.

La participación de los alumnos en las clases y su desempeño en las tareas generativas y analíticas deberían proporcionar un importante conjunto de datos sobre la medida en que han aprendido a aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones problemáticas. El desempeño de los alumnos en las tareas de evaluación es probable que proporcione abundante información a partir de la cual los docentes podrán formular juicios confiables y válidos sobre su maduración.

Autoevaluación de los alumnos

«La condición fundamental de la creatividad es quizá que la fuente o centro del juicio de valor sea interna. Para la persona creativa, el valor de su producto no resulta del elogio o la crítica de los demás: es ella misma quien lo fija. ¿He creado algo que me satisface? ¿Algo que expresa una parte de mí: mi sentir o mi pensamiento, mi dolor o mi éxtasis?

Estas son las únicas preguntas que le importan realmente a la persona creativa, o a cualquier persona que actúe creativamente» (Rogers, 1961, pág. 354).

Uno de los cambios más profundos propugnados en la década de 1990 es el desplazamiento de la sede del control sobre la evaluación estudiantil; lo que se propone es que el control, en lugar de quedar total e irrevocablemente en manos del docente, se transfiera a los alumnos. No se trata de una idea frívola; surgió de estudios que demuestran que la evaluación confiada exclusivamente al docente no favorece el progreso hacia la madurez y la creatividad que las escuelas tratan de lograr. Esto no significa que los docentes deban desentenderse por completo de la evaluación de los alumnos y excluirse totalmente a sí mismos del proceso. Es más bien la expresión de una tendencia a constituir una asociación en la que los docentes evalúan a los alumnos, estos se evalúan a sí mismos, y los resultados son examinados y comparados en un esfuerzo compartido por ayudar a los alumnos a avanzar por el camino del aprendizaje.

Hay razones importantes para que los alumnos intervengan en el proceso y para que aprendan a hacerlo bien. Primero, es un modo de lograr que no dependan del docente para saber que lo que hicieron está «bien». Los alumnos que se gradúan en escuelas en las que la evaluación es realizada exclusivamente por los docentes nunca tienen la oportunidad de aprender a formular esos juicios por sí mismos, lo cual implica que se ha descuidado un aspecto importante de su educación. Segundo, los alumnos que aprenden a participar en el proceso de evaluación son más capaces de concretar proyectos de aprendizaje independiente en la edad adulta y de guiarse a sí mismos por el camino del éxito. Toda persona, en algún momento de su vida, tiene que ser su propio maestro; esto no ocurrirá si carece de los recursos que permiten hacer evaluaciones críticas e inteligentes de la propia obra.

Los docentes que miran con suspicacia la autoevaluación de los alumnos se preguntan si se puede confiar en esas evaluaciones. Por supuesto, siempre habrá estudiantes que aprovechen la oportunidad para exagerar sus méritos y minimizar sus flaquezas. Pero esto puede y debe tratarse con criterio diagnóstico en lugar de invocar la culpabilidad por

esas imprudencias. Se trata sin duda de excepciones, como bien lo saben los docentes que emplean estos métodos. La mayor parte de los alumnos aprenden a evaluar su trabajo cuidadosamente, con honestidad, y muestran una considerable introspección en cuanto al modo como han realizado sus tareas. Y su participación inteligente en el proceso es beneficiosa tanto para ellos como para los docentes.

El Formulario del Alumno incluido en *The Profiles of Student Behavior* ha sido presentado en el capítulo 9. Este formulario es uno de los medios que pueden emplear los estudiantes para examinarse a sí mismos en relación con los estándares sobre rendimiento en clase. Los leccionarios son otro medio que los maestros usan cada vez más para compilar datos longitudinales sobre las conductas iniciales de los alumnos, lo que estos han logrado en calidad y cantidad, y el punto al que han llegado al final de la clase. (Para una mayor información sobre el uso de los portafolios, véanse Broadfoot, 1986; Davies, Cameron, Politano y Gregory, 1992; Graves y Sunstein, 1992; Hargreaves, 1988-89; Wiggins, 1993.)

Cuando se utilizan leccionarios individuales, por lo general es el alumno quien decide lo que se debe incluir; de este modo el leccionario será un reflejo de sus mejores trabajos, lo cual redundará en su beneficio. Al fin del semestre o al concluir cada período de calificaciones, el leccionario se presenta en una reunión con el maestro (a la que a veces concurre también un progenitor), en cuya ocasión el alumno y el maestro examinan con espíritu de colaboración la calidad del trabajo del primero y llegan a un acuerdo sobre los estándares de rendimiento.

Los informes que los alumnos confeccionan sobre sí mismos se utilizan tanto en el nivel secundario como en el terciario; se pide a los alumnos que se autoevalúen en relación con criterios específicos del curso. La figura 10.1 muestra un ejemplo de formulario de autoinforme. Por supuesto, los docentes lo modificarán de acuerdo con los criterios de evaluación aplicables a un curso determinado.

Figura 10.1. *Informe de Autoevaluación del Alumno.*

Nombre _____ Fecha _____

Este informe de autoevaluación le da la oportunidad de reflexionar sobre el cumplimiento que ha dado a los requerimientos del curso, así como de evaluar ese cumplimiento.

I. CUMPLIMIENTO DE LOS REQUERIMIENTOS DEL CURSO

Por favor, reflexione sobre la medida en que cumplió con los requerimientos del curso. Para evaluarse puede recurrir a la escala o a un comentario o a ambas cosas. Asígnese un valor de:

1 si cree que lo que se afirma es exacto en muy alto grado;
2 si cree que lo que se afirma es exacto en general; y
3 si cree que lo que se afirma es exacto en un grado mínimo.

A. Asistencia y participación

1. Mi asistencia a clase fue perfecta (no falté nunca, por ningún motivo) y permanecí en el aula todo el tiempo.
2. Participé en forma muy activa en los grupos de estudio y mis contribuciones estimularon regularmente el pensamiento de los demás miembros de los grupos.
3. Participé activamente en las discusiones en presencia de toda la clase y fui capaz de servirme de esas discusiones para examinar mis propios pensamientos sobre las cuestiones en estudio.
4. Completé todas las lecturas requeridas.
5. Actué con responsabilidad al fijarme y cumplir plazos para realizar mis tareas. Todos los proyectos y tareas que me asignaron los completé y entregué a tiempo.

B. Comprensión

1. He llegado a comprender las cuestiones estudiadas en este curso. Soy capaz de determinar los factores importantes en esas cuestiones y de comprender que también son importantes fuera del aula.
2. Mi trabajo en los grupos de estudio y en la discusión en presencia de toda la clase demuestra tener un genuino valor para los pensamientos e ideas de los demás.
3. Aprecio el valor de la autoevaluación. Soy capaz de analizar con sentido crítico mis méritos y defectos. Pienso que la autoevaluación es un factor importante en mi maduración personal.

II. AUTOEVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

1. Basándose en todas sus tareas completadas, su portafolios, los comentarios del docente y las respuestas que ha dado en este cuestionario, indique cuál es la nota final que en su opinión haría justicia a su trabajo en este curso.

III. COMENTARIOS

Agregue cualquier comentario que desee hacer y que no se refiera a aspectos contemplados en las respuestas que preceden.

La suma de las partes: llevar un registro y calificar

Los docentes que tratan de hallar sistemas «puros» e inequívocos para asignar puntajes y calificaciones es poco probable que se sientan inclinados a enseñar con el método de casos. Los que suman los puntajes de los alumnos y los dividen por el número de exámenes para obtener un «promedio» que luego convertirán en una calificación expresada mediante un número o una letra, no se adaptarán fácilmente a lo que proponemos más abajo. ¿Cómo se puede «sumar» lo que los alumnos han hecho durante el estudio de un caso? ¿A cuánto «asciende» el desempeño de un alumno? Si asignar puntajes y notas es una tarea difícil en las circunstancias más favorables, ¿cómo harán los docentes para conciliar lo que ocurre en una clase donde se aplica el método de casos con la exigencia de «poner notas» que existe en casi todos los contextos educativos? ¿Y cómo podrán hacerlo respetando al mismo tiempo los principios de justicia, validez y moralidad?

No hay respuestas fáciles para los dilemas que surgen cuando se buscan métodos mejores para calificar a los alumnos. Sin embargo, muchos docentes lo han intentado y han llegado a algún tipo de solución intermedia. Ningún docente disfruta poniendo notas; algunos preferirían incluso acabar con la calificación de los alumnos. Sin embargo, mientras los sistemas sigan exigiéndolo, será necesario asignar calificaciones, y los fundamentos de la clasificación tienen que ser justos y válidos.

Aunque más abajo damos algunos ejemplos, es importante señalar que los ofrecemos en calidad de prototipos. La mayoría de los docentes idearán sin duda sus propios sistemas, basados en sus criterios y ponderaciones de lo que consideran importante en la evaluación del desempeño de los alumnos. Comoquiera que se diseñe el sistema, debería contemplar ciertos principios operativos.

1. Los requerimientos del curso se expondrán con claridad al comienzo del semestre. ¿Qué se espera de los alumnos, por ejemplo, en cuanto a su participación en las clases? ¿Cuántos trabajos escritos se pedirán? ¿Cuántas tareas generativas? ¿Cuántas tareas analíticas? ¿Qué papel

tendrá la autoevaluación en el proceso? Los docentes deben definirse al respecto en forma previa, decidiendo qué se requerirá y qué opciones tendrán los alumnos en cuanto a rehacer su trabajo para ser aprobados.

2. Los procedimientos que se seguirán para asignar notas también deben ser explicados a los alumnos al comenzar el curso. En la mayor parte de los casos, el cumplimiento de los requerimientos del curso y la calidad del trabajo son los principales factores que determinan las notas. También se debe explicar la forma en que se evaluará la calidad. Estas explicaciones se dan a menudo en un panorama del curso.
3. Los pesos o valores que se asignarán a las diferentes tareas deben darse a conocer. Por ejemplo, ¿en qué medida influirá en la nota final la participación en las clases? ¿En qué medida se tomará en cuenta el desempeño en otras tareas? ¿Habrá exámenes formales? En caso afirmativo, ¿qué valor se les asignará?
4. Los docentes deben idear algún medio de registrar el desempeño de los alumnos. Cuando los exámenes formales son reemplazados por auténticos formularios de evaluación, la cantidad de trabajo de los alumnos que deberá ser tomada en cuenta para la nota final es mucho mayor; por lo tanto, es necesario llevar un registro en el que se documente por escrito tanto la amplitud con que el alumno ha cumplido el requerimiento como la calidad del trabajo. Los registros, aunque demandan tiempo, son valiosos cuando se trata de evaluar la maduración general del alumno y también por el perfil que revelan y que puede utilizarse para calcular la nota final.

Explicar al comienzo de un curso los requerimientos, procedimientos y valores, así como detallarlos en un escrito, por ejemplo un panorama del curso, elimina gran parte de la ambigüedad del proceso. Llevar un buen registro proporciona una representación amplia de la maduración del alumno y datos valiosos en el momento de determinar la nota final.

Dar a conocer los requerimientos del curso

Un programa formal del curso, distribuido a los alumnos al comienzo de la clase, establece entre ellos y el docente un vínculo contractual. Los requerimientos consignados en el programa proporcionan orientación a los alumnos y dan a conocer las expectativas del profesor. En el programa de un curso, el docente viene a decir: el curso consiste en esto, este es el camino que recorreremos en nuestros estudios, esto es lo que espero de ustedes, esto es lo que deben hacer para obtener una nota que les permita aprobar el curso. Un panorama que contenga esa información específica probablemente paliará los problemas que se presenten después respecto de los criterios usados para asignar calificaciones. Ningún alumno podrá decir «¡Yo no sabía que tenía que hacer eso!». El programa se convierte en un contrato que obliga a los alumnos y fija sus responsabilidades.

A menudo estos programas comienzan con una referencia a las metas del curso: el curso consiste en esto y esta es la comprensión conceptual que se propone alcanzar. Además de constituir un buen ejercicio para los docentes, la enunciación de las metas proporciona a los alumnos una clara orientación en cuanto al aprendizaje que ofrece el curso. La enunciación de las metas difiere por su espíritu y su forma de los «objetivos de conducta», que son más restrictivos y por lo tanto menos apropiados para la enseñanza con casos.

Los programas también contienen una descripción de los requerimientos del curso y de los criterios de evaluación. En los requerimientos se indica cómo será valorada cada tarea con miras a la nota final; de este modo se aclaran las expectativas del docente en esta difícil área, lo cual tiende a aliviar la ansiedad de los alumnos sobre lo que «cuenta». Al haber asentado todo esto en el contrato escrito, el maestro queda obligado a ser más coherente, justo y exacto en la asignación de las notas.

Como ejemplo reproducimos en la figura 10.2 el esbozo utilizado en un curso sobre cuestiones sociales en la educación, destinado a alumnos universitarios de segundo año.

Figura 10.2. *Ejemplo de Programa de un Curso.*

METAS DEL CURSO

1. Promover la conciencia de la práctica educativa como un proceso de toma de decisiones.
2. Examinar la influencia que factores complejos e interrelacionados de orden social, político, cultural y económico ejercen sobre las decisiones educativas.
3. Promover una inteligente atribución de sentidos a los complejos procesos de toma de decisiones en la práctica educativa.
4. Promover una amplia tolerancia de la incertidumbre en la adopción de decisiones relacionadas con la profesión.
5. Promover la comprensión de que nuestras creencias y valores afectan las elecciones que hacemos como profesionales.

REQUERIMIENTOS DEL CURSO Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Asistencia y participación

Los alumnos deben asistir regularmente a las sesiones individuales o de los pequeños grupos y a las de la clase en pleno, ser puntuales y participar activamente en las discusiones de los pequeños grupos y de la clase en pleno. La participación meditada y responsable en la discusión en clase es el principal criterio de evaluación y se toma en cuenta para asignar aproximadamente el 60% de los puntos.

2. Lecturas

Los alumnos deben leer el libro de texto indicado y además todos los artículos distribuidos en clase. Como mínimo deben elegir otras dos lecturas tomadas de los libros que se enumeran en cada una de las secciones temáticas del esbozo. La prueba de que se ha leído ese material es un importante criterio de evaluación.

3. Escritos

Los alumnos deben redactar un caso que describa un dilema educativo relacionado con alguna de las áreas temáticas del curso. El caso debe demostrar que el alumno conoce los complejos factores que influyen en las decisiones que se toman en un contexto educativo. Los alumnos que deseen hacer una tarea distinta de la indicada podrán hacerla, previa consulta con el profesor. Cumplir esta tarea es un importante criterio de evaluación y se considera para asignar más o menos el 30% de los puntos.

4. Perfil de autoevaluación al finalizar el semestre

Los alumnos deben completar un perfil de autoevaluación que demuestre progresos en los resultados del aprendizaje enumerados en la sección de este programa destinada a la enunciación de las metas. La prueba de que el alumno se conoce bien a sí mismo y ha actuado con seriedad al completar el perfil de autoevaluación es un importante criterio de evaluación y se toma en cuenta para asignar aproximadamente el 10% de los puntos.

EVALUACIÓN

Los alumnos son evaluados según cumplan los requerimientos del curso. Para determinar las notas finales se emplean los siguientes criterios:

Figura 10.2. *(Continuación.)*

La medida en que el alumno ha satisfecho los cuatro requerimientos del curso, según la evaluación del profesor.
La calidad del trabajo del alumno en cada una de las cuatro áreas, según la evaluación del profesor.

La nota A indica que el alumno completó todos los requerimientos del curso mostrando un desempeño de excelente calidad.
La nota B indica que el alumno completó todos los requerimientos del curso mostrando un desempeño de buena calidad.
La nota C u otra inferior indican que el alumno no completó todos los requerimientos del curso y / o no mostró un desempeño de buena calidad.

El empleo de sistemas de registro para facilitar la asignación de notas

Para simplificar la tarea de llevar un registro, los docentes quizá deseen utilizar algo semejante al Formulario de Registro del Alumno (véase la figura 10.3), ideado por

Figura 10.3. *Formulario de Registro del Alumno.*

Nombre del alumno _____

	Comentarios	Puntos	Total de puntos	Acumulado Total
1. Tareas escritas				
2. Presentaciones del alumno				
3. Proyectos				
4. Estudios de campo				

Fukui (en Adam *et al.*, 1991). En este sistema, el trabajo de cada alumno se registra en su propio documento, en el cual el docente anota lo que le ha sido entregado, sus comentarios sobre ello y el valor en puntos de cada trabajo. En cualquier momento durante el curso basta echar un vistazo al registro para informarse sobre el cumplimiento del alumno y la calidad de su desempeño.

El sistema de Fukui destaca cuatro áreas principales en las que son evaluados los alumnos.

1. Tareas escritas (incluyendo análisis, ensayos, reseñas de libros, críticas)
2. Presentaciones de los alumnos (incluyendo presentaciones orales y audiovisuales)

3. Proyectos (incluyendo *collages*, modelos, diseños por computadora)
4. Estudios de campo (incluyendo encuestas, ensayos fotográficos, entrevistas)

Los docentes determinan la nota final en cualquiera de estas cuatro categorías basándose en el trabajo realizado por el alumno, pero pueden querer incluir también exámenes formales, pruebas y tareas realizadas en el hogar.

A continuación transcribimos instrucciones destinadas a los docentes que utilizan el sistema de Fukui.

1. A cada período de calificaciones le corresponde un total fijo y equivalente de puntos acumulados. Ese total lo determina el maestro, y las notas se asignan en relación con la medida en que el alumno ha acumulado suficientes puntos.
2. Al margen de las tareas de redacción asignadas, los alumnos deben completar por lo menos un proyecto, una presentación y un estudio de campo en cada semestre, o dos de cada clase en el año escolar.
3. Estas tareas principales pueden contribuir al total de puntos de cualquiera de los períodos de calificaciones.
4. Los temas y los requerimientos de cada tarea se establecen en conferencia entre el docente y el alumno.
5. El valor en puntos de cada proyecto, presentación o estudio de campo individual lo decide el docente, pero entre los criterios que emplee para decidir deben figurar por lo menos la complejidad de la tarea y el esfuerzo realizado por el alumno por completarla.
6. Las notas finales se determinan sobre la base del trabajo a partir de una combinación de las áreas de desempeño mencionadas, pero los docentes pueden incluir, a su elección, exámenes tradicionales, pruebas y tareas realizadas en el hogar.
7. En cada período de calificaciones, los alumnos tendrán un total de puntos acumulados como resultado de su trabajo en los distintos campos. Por ejemplo, Primer trimestre: J. Smith 174 / 220 puntos; S. Johnson 200 / 220 puntos.
8. Los alumnos no pueden sobrepasar el total de puntos acumulados que el docente ha fijado para cada trimestre, pero pueden optar por realizar tareas adicionales o

por rehacer tareas, siempre que a raíz de ello una apropiada modificación de los puntos se refleje en el total.

Fukui explica que este método de registro y asignación de puntajes permite que los docentes actúen con más flexibilidad al evaluar y calificar las tareas encomendadas a los alumnos. Comprobarán que no siempre tienen que evaluar las tareas de toda la clase, porque los alumnos suelen elegir tareas diferentes y plazos distintos para completarlas en el curso del semestre. Esto contribuye a disminuir la presión que implica para los docentes tener que evaluar siempre y debería mejorar también la calidad de la realimentación relacionada con la evaluación de las tareas y proyectos. Bien instrumentadas, estas estrategias deberían beneficiar tanto a los docentes como a los alumnos, de tal modo que unos y otros sean «ganadores» en el ámbito educativo.

Los sistemas de registro no tienen por qué ser complicados. En un sistema más simple que el de Fukui se emplea una hoja suelta por cada alumno, en la que el docente anota, al finalizar la clase, la índole y cuantía de su participación, los deberes que entregó y el cumplimiento que dio a otros requerimientos del curso, agregando además sus propios comentarios (véase la figura 10.4). Estos comentarios

Figura 10.4. *Registro del Docente sobre el Desempeño de los Alumnos.*

Nombre del alumno _____

1. Asistencia:
2. Participación en la discusión en la clase en pleno:
3. Demostración de que completó las lecturas requeridas:
4. Tareas generativas:
5. Tareas analíticas:
6. Perfil de autoevaluación:

pueden incluir una clasificación cuantitativa. Por ejemplo, el maestro puede emplear, para indicar la medida en que cada una de las tareas registradas ha satisfecho los criterios especificados, una escala de cinco puntos, en la cual el 1 corresponda a un alto nivel de desempeño, el 2 a un buen nivel, el 3 a un nivel promedio, el 4 a un nivel inferior al pro-

medio, y el 5 a un nivel deficiente. También pueden utilizarse letras en lugar de números. Lo importante cuando se lleva un registro es que el docente incluya una evaluación cualitativa de la medida en que cada desempeño (tarea escrita, presentación oral, contribución en clase, etc.) satisfizo los criterios explícitos de excelencia.

Cualquiera que sea el método que se utilice, exhortamos a los docentes a explicar a los alumnos al comienzo de las clases cuáles son los criterios que se emplearán para asignar puntajes y notas, así como a darles la oportunidad de rehacer y volver a presentar sus tareas para que sean reconsideradas. Si el resultado final de la evaluación es la permanente promoción del aprendizaje estudiantil, conceder la oportunidad de rehacer las tareas debería ser una práctica normal.

Conclusión

En un mundo perfecto, los alumnos no competirían por las notas altas. Irían a la escuela ansiosos por aprender, y el aprendizaje, no las notas, sería lo importante. En un mundo imperfecto, los alumnos compiten por las notas, que a menudo están inextricablemente ligadas a su autoestima. En un mundo muy imperfecto, reciben recompensas proporcionales a la satisfacción que sus notas producen a sus padres. Todas estas circunstancias y prácticas asociadas a las notas hacen más difícil una tarea que de por sí lo es.

En este capítulo y en el anterior hemos presentado materiales, elaborados por maestros que enseñan con casos, aptos para aliviar en parte la tensión y la ambigüedad que caracterizan la evaluación del aprendizaje estudiantil. Los hemos presentado como ejemplos de los materiales que otros docentes podrían elaborar para su propio uso. Las buenas prácticas de evaluación, al igual que la buena enseñanza con casos, dependen en gran medida de la disposición de los docentes a ensayar, experimentar y modificar procedimientos basándose en su propia evaluación de lo que es bueno y lo que da resultado.

Pero hay una pregunta final, relacionada con la evaluación, de la que queremos ocuparnos antes de poner fin a este

libro. Esa pregunta es «¿Cómo puedo saber si mi enseñanza da resultado?». No basta con que los alumnos disfruten de las clases. Los docentes que se aventuran a enseñar con casos deberían tener algún medio confiable de comprobar si lo que hacen favorece el aprendizaje de los alumnos.

Un indicador importante de la eficacia del método de casos es la productividad de los grupos de estudio. ¿Se advierten progresos en el modo como los alumnos se ocupan sin ayuda de los problemas que plantea el caso? ¿Escuchan con respeto las ideas de los demás? ¿Muestran más tolerancia que antes por las ideas ajenas? ¿Trabajan productivamente con los demás cuando examinan las cuestiones? Es decir, ¿piden que se den ejemplos, se identifiquen las suposiciones, se aporten datos confirmatorios? ¿Están más dispuestos a dejar el juicio en suspenso? ¿Ha aumentado su tolerancia de la ambigüedad? Estos criterios se emplean también cuando se observa lo que ocurre en el interrogatorio en la clase en pleno.

The Profiles of Student Behavior, obra de la que trata el capítulo 9, sugiere otros medios de hacer evaluaciones. ¿Los alumnos muestran una conducta más reflexiva en el aula? ¿Hay pruebas visibles de conductas más inteligentes y mejores decisiones? ¿Ha aumentado la habilidad para resolver problemas? ¿Han mejorado las actitudes hacia la asignatura y hacia la escuela? ¿Se respetan más los datos? ¿Es el aula un lugar en el que los alumnos están ansiosos por aprender? ¿Sienten más respeto por sus compañeros de clase? Cualquiera que sea la materia —física, derecho, negocios o gobierno— y cualquiera que sea el nivel de enseñanza —secundario, universitario o profesional—, los alumnos que muestran progresos en esas direcciones dan claras pruebas de que los beneficia lo que se hace en el aula.

Quizás algunos docentes deseen emplear métodos más rigurosos y sistemáticos para reunir información sobre la eficacia de la enseñanza con casos. Un medio de obtener datos confiables consiste en diseñar y realizar investigaciones en el aula. Desde luego, utilizar la propia aula como laboratorio para obtener datos referidos al aprendizaje estudiantil es siempre un proceso útil y deseable, cualesquiera que sean las estrategias de enseñanza que se usen.

Por último, pedir a los alumnos que evalúen sus experiencias en el curso es un procedimiento que recomenda-

mos, con prescindencia del tipo de enseñanza que se imparta. Siempre y cuando se les permita responder en forma anónima para evitar cualquier influencia que podrían ejercer los puntajes y las notas, las respuestas de los alumnos a preguntas sobre lo que han aprendido y el juicio que les merece la calidad de lo aprendido permiten conocer cómo perciben ellos el proceso de aprendizaje. Esto resulta más fácil cuando las preguntas orientan respecto de la información que interesa. Es decir que, si el docente tiene en claro lo que debe preguntar, es más fácil para los alumnos centrar su información en las cuestiones importantes. Es más improbable que el proceso sea productivo si se les pide que evalúen el curso sin darles instrucciones. Los datos contenidos en los formularios que llenan deberían ser tomados muy en serio cuando dejan entrever pautas que señalan lo que ellos piensan sobre los beneficios que les ha procurado la enseñanza con casos.

Un alumno de cuarto año golpea la puerta del aula. Steve Fukui se ha quedado después de clase para calificar unos deberes. El muchacho no es alumno de Fukui. Steve levanta la vista y pregunta «¿Sí? ¿Qué desea?».

«Me llamo Sean Warnecke», dice el muchacho. «Me preguntaba si podría hablar con usted un momento. Traté de que me anotaran en su clase de estudios sociales de cuarto año, ya sabe, la que enseña con casos. Pero me dijeron que no quedaban vacantes. Tenía que ir a la clase del Sr. X. Me preguntaba si podría facilitarme algunos de los casos que se estudian en su clase, simplemente para leerlos, por mi propio interés. Tengo que hacer algo que me haga sentir interés por los estudios sociales este trimestre, y me imagino que si pudiera leer esos casos aprendería mucho más. ¿Tendría la amabilidad de prestármelos?»

Los docentes que enseñan con casos tienen muchas anécdotas que contar. Esta es sólo una de ellas. Son importantes porque ilustran sobre la calidad de vida en las aulas, tal como la perciben docentes y alumnos. A quienes estén dispuestos a llevar adelante la tarea de enseñar con casos, les deseo sinceramente que sus propias anécdotas sean no menos satisfactorias que la precedente.

Apéndices

A. ¡Bienvenidos a bordo!
B. El caso del Yahagi Maru
C. La insoportable fealdad del Subaru
D. El voto de los budines de moras y naranja
E. ¿Adónde se han ido los salmones?
F. La vejez no es para los flojos

A. ¡Bienvenidos a bordo!

Notas para el docente

El tema de este caso es el prejuicio racial, específicamente el que existía en Alemania contra los judíos durante la Segunda Guerra Mundial. El caso se centra en un acontecimiento particular: el viaje de 936 judíos que partieron en 1939 del puerto de Hamburgo, a bordo del buque St. Louis, con rumbo a La Habana. Contaban con «certificados de desembarco», obtenidos previo pago de un arancel, que les permitirían ingresar legalmente en Cuba. Muchos de los judíos que se embarcaron buscando refugio en ese país tenían familiares internados en campos de concentración, y para todos ellos marcharse de Alemania era una cuestión de vida o muerte.

A causa del antisemitismo que existía en Cuba, y también porque el otorgamiento de los «certificados de desembarco» era el resultado de prácticas corruptas, los funcionarios cubanos decidieron invalidar esos certificados cuando el barco ya había iniciado la travesía. Sólo treinta de los refugiados fueron autorizados a desembarcar. Cuando el capitán Schroeder, cuyo barco navegaba bajo bandera alemana, comunicó lo sucedido a Alemania, recibió instrucciones explícitas de regresar a ese país. Schroeder sabía que eso significaba una muerte segura para los refugiados. En un gesto heroico, intentó ponerse en contacto con otros países, suplicándoles que autorizaran el ingreso de sus pasajeros. Tanto Estados Unidos como Canadá se negaron. El capitán Schroeder no tuvo otra alternativa que zarpar rumbo a Alemania el 5 de junio.

En lo que fue realmente una salvación en el último minuto, el capitán se enteró de que cuatro países —Gran Bretaña, Holanda, Bélgica y Francia— habían acordado recibir cada uno a un grupo de pasajeros. Estos recurrieron al azar

para decidir adónde iría cada familia. Como resultado, 287 refugiados fueron a Inglaterra, 214 a Bélgica, 224 a Francia y 181 a Holanda. La mayor parte de los que se instalaron en Bélgica, Francia y Holanda fueron más tarde víctimas de la «solución final».

Estas son las grandes ideas en que se basa este caso:

1. El odio racial fue la causa de que seis millones de hombres, mujeres y niños fueran asesinados en Alemania durante el régimen nazi.
2. Calificar de «indeseables» o «inferiores» a los miembros de un grupo nos permite tratarlos como si no fueran humanos.
3. El odio racial hace posible que las personas actúen de una manera que en otras circunstancias se consideraría irracional, inhumana, aberrante y perversa.

Llegaron mientras yo dormía soñando con días mejores. Los golpes en la puerta me despertaron bruscamente. Mientras yacía con las mantas tapándome la cara, con los ojos apenas entreabiertos, traté de ver en la penumbra. Oí cuando mi padre fue hasta la puerta y luego el sonido de voces, en alemán, tan frías que me helaron la sangre. Le ordenaron a mi padre que los acompañara y se lo llevaron con la ropa que tenía puesta cuando acudió a abrir la puerta. Oí el grito de mi madre, un largo y doloroso gemido como el de un animal al que le arrancaran un miembro. Me deslicé fuera de la cama y vi a mi madre sollozando, con una mano apoyada en la puerta que se había cerrado tras la partida de mi padre.

Tenía once años cuando las SS vinieron a llevarse a mi padre. Era el primero de abril, el «Día de los Inocentes». Sólo los inocentes podían haber decidido en esa época permanecer en Alemania. Judíos inocentes que pensaban que algún día las cosas iban a mejorar, que esa pesadilla no sucedía realmente. Cada día había más indicios de brutalidad contra los judíos y constantemente éramos objeto de los más despiadados ataques y humillaciones. Llegó a ser imposible caminar por la calle sin temor a recibir un escupitajo o una pedrada o, peor aún, a ser llevado por la fuerza y desaparecer para siempre. Sin embargo algunos de nosotros, en nuestra muy civilizada y respetable ciudad de Augsburgo,

en el corazón de la civilizada Alemania, aún nos sentíamos alemanes. Eramos ciudadanos de un gran país, con una gran herencia literaria, cultural y artística. Era el país natal de grandes genios: de Beethoven, de Nietzsche. ¿Cómo podía un pueblo tan civilizado hacernos eso a nosotros?

En el frío y gris amanecer de ese día de abril, mi madre nos hizo sentar a la mesa de la cocina. Su rostro lívido denotaba terror y nosotros la escuchábamos aturdidos y en silencio. Mi hermana Ilse, que sólo tenía cinco años, no entendía gran cosa de lo que decía mi madre, pero incluso ella se daba cuenta de que pasaba algo malo. Mi otra hermana, Lotte, tenía nueve, y ella y yo teníamos edad suficiente como para saber que el horror de esta pesadilla era real. A mi padre se lo habían llevado las SS, la fuerza militar de elite de Hitler, los custodios de la pureza de la sangre, que estaban entrenados para atacar sin miedo ni compasión. Enfundados en sus pulcros uniformes negros, con la temible insignia de las dos líneas zigzagueantes, eran la esencia misma de la maldad fría y calculada. Su función específica era preservar la pureza de la sangre aria de los verdaderos alemanes. A los judíos se los consideraba «indeseables». Debían ser eliminados para preservar la pureza racial. El arresto de mi padre por las SS era parte de un plan más amplio que buscaba exterminar a los judíos y otros «indeseables» en Alemania y, después, en todos los otros países que eran ocupados por los ejércitos de Hitler. No teníamos manera de saber dónde se encontraba mi padre, y nadie, a pesar del llanto y las súplicas de mi madre, decía nada. Las muchas visitas que realizó a la Municipalidad y a la Jefatura de Policía sólo le produjeron un sentimiento de frustración y desamparo. Nadie sabía nada, o al menos eso era lo que afirmaban. Lo único que sabíamos era que otros hombres que vivían en nuestra manzana también habían sido llevados, como mi padre, en horas de la noche. Todos los hijos varones de 18 años o más habían sido llevados junto con sus padres. No así las mujeres ni los niños, por lo menos hasta entonces. Esta noticia no era un gran consuelo para nosotros.

Yo dejé de ir a la escuela; también mi hermana Lotte. Nuestros abrigos colgaban en el vestíbulo, con estrellas amarillas cosidas en las mangas que nos identificaban como judíos, burlándose en silencio de nosotros cuando pasábamos cerca. Permanecíamos en el departamento, callados y

solemnes, como si estuviéramos de duelo por la muerte de nuestro padre. Era mi madre quien desarrollaba una actividad incesante. Todos los días se iba temprano de la casa y sólo volvía a la hora de cenar. Las comidas que solía preparar con esmero quedaron reducidas a cenas frías. Comíamos salchichas y pan y nos sentíamos felices por ello. Por lo menos los judíos no tenían prohibido gastar sus Deutschmarks en el mercado. Siempre comíamos en silencio. Si Ilse preguntaba por nuestro padre, mi madre se echaba a llorar. Lotte y yo sabíamos que no debíamos preguntar, aunque en el fondo de nuestro corazón anhelábamos tener noticias. Mi bondadoso, amable y paciente padre, el médico de barrio que gustosamente atendía a todos sus pacientes con la mayor bondad y consideración. Era insoportable pensar que tal vez no volveríamos a verlo nunca más.

A los once años, yo era a la vez más afortunado y más desafortunado que mis hermanas. Era más afortunado porque comprendía mejor que ellas lo que sucedía. Era más desafortunado porque comprendía mejor el indescriptible horror de nuestra situación. A través de nuestro grupo local de la comunidad judía mi madre pudo por fin averiguar adónde había sido llevado mi padre. Estaba en un campo de concentración, el de Dachau, que había sido construido en Alemania —junto con muchos otros— para alojar a los judíos y otros indeseables, de los que se pensaba que eran una amenaza para la pureza de la raza aria. En esos primeros años del plan de Hitler —la «solución final», que condujo al asesinato sistemático y metódico de seis millones de judíos europeos— era aún posible, si se contaba con el dinero necesario, comprar la libertad de un prisionero. Es decir, *si* se contaba con el dinero necesario. Y *si* uno estaba dispuesto a dejar Alemania inmediatamente después.

Mi madre —¿cómo pudo arreglárselas ella sola?— reunió todos los objetos de valor que había en el departamento —los candelabros de plata, sus aros y su brazalete de oro, el reloj de oro de mi padre—, cualquier cosa que pudiera convertir en dinero en efectivo, y los llevó a la casa de empeños. Un día salió con un bolso lleno de Deutschmarks; cuando volvió, el bolso estaba vacío. Dos días después mi padre, ojeroso y demacrado, apareció en el departamento, vestido con la misma ropa que llevaba la noche en que fue arrestado. En las seis semanas que pasó en el campo de concen-

tración se había convertido en un anciano. Nosotros cuatro lo rodeamos, nos apretamos contra él y derramamos silenciosas lágrimas de agradecimiento.

Teníamos menos de cuarenta y ocho horas para hacer las valijas y marcharnos. Mis padres emprendieron una frenética carrera contra reloj. Había que conseguir pasaportes y visas, así como pasajes. Debíamos abandonar nuestras pertenencias: tesoros que habían permanecido en la familia durante varias generaciones. Sólo teníamos derecho a llevarnos lo que pudiéramos cargar. Y, con excepción de una suma de dinero apenas suficiente para solventar nuestros gastos inmediatos, no se nos permitía disponer de los ahorros de la familia. No se podía sacar dinero de Alemania. Mis padres compraron cinco pasajes para viajar en primera clase en el barco alemán St. Louis, que debía partir de Hamburgo con destino a Cuba el 13 de mayo de 1939. También compraron, a un funcionario del gobierno cubano, y a ciento sesenta dólares cada uno, certificados de desembarco que nos permitirían desembarcar legalmente en Cuba como inmigrantes. Cuba parecía lo suficientemente lejana como para sustraerse a la locura y el reino del terror que se habían desatado contra los judíos. El plan parecía excelente.

El viaje de Augsburgo a Hamburgo lo hicimos en tren, siempre mirando hacia atrás, sin saber en qué momento un golpecito en el hombro indicaría que mi padre era nuevamente arrestado. Cuando comenzamos a subir por la planchada de ese hermoso buque, pensé que todos nosotros podríamos volver a respirar. Nunca en mi vida había sentido tanto terror como en esos dos últimos días. Junto al extremo superior de la planchada se hallaba el capitán Schroeder, con su elegante uniforme azul y una gorra que llevaba un galón dorado en la visera. Miró a nuestra familia de refugiados, sonrió y dijo con sincera calidez «¡Bienvenidos a bordo!». Dejé escapar un suspiro. Por fin estábamos a salvo.

Para mi mirada de niño, la travesía del Atlántico era un viaje por un mundo de ensueño. Como a mis padres no les estaba permitido extraer dinero de Alemania, habían usado sus ahorros para adquirir los pasajes más costosos. Viajábamos en primera clase y el lujo me parecía increíble. Nuestros camarotes parecían sacados de una costosa producción cinematográfica. La comida era cosa de no creer. De postre comía helado todos los días. ¡Helado! Hasta entonces sólo

había comido helado un par de veces en mi vida. El barco tenía incluso una pileta de natación en nuestra cubierta. Si las últimas seis semanas habían sido un infierno, esto era seguramente el paraíso.

El paraíso duró dos semanas y luego volvió la pesadilla. Cuando el St. Louis arribó a La Habana, el 27 de mayo, a sus 936 pasajeros no se les permitió desembarcar. Los funcionarios del gobierno cubano, apoyados por algunos vocingleros ciudadanos antisemitas, tomaron medidas contundentes para impedir el ingreso de más refugiados judíos. Declararon que los certificados de desembarco no eran válidos. Un cambio de opinión del gobierno determinó que lo que había sido adquirido legal y legítimamente en Alemania por 936 confiados judíos alemanes fuera declarado nulo. Después de una negociación que se prolongó por varios días, admitieron que veintidós de los pasajeros tenían «visados» válidos; sólo a ellos se les permitió desembarcar.

El capitán Schroeder ancló en el puerto de La Habana sin saber qué hacer. Cuando comunicó por radio a Alemania el giro que habían tomado los acontecimientos, recibió una clara orden: REGRESE A ALEMANIA DE INMEDIATO. Schroeder sabía que si cumplía esa orden, todos los pasajeros morirían. Durante varios días interminables desobedeció la orden, mientras desesperadamente transmitía mensajes a Estados Unidos y Canadá. ¿Estaban dispuestos esos gobiernos a permitir el desembarco de los refugiados, que habían huido de Alemania para salvar sus vidas? Ni Estados Unidos ni Canadá autorizaron el desembarco. Para agravar la situación, el gobierno cubano insistía en que el St. Louis abandonara el puerto de La Habana.

Mientras el barco se alejaba del puerto, yo contemplaba desde la barandilla cómo La Habana se empequeñecía en el horizonte, hasta desaparecer por completo. Vi también cómo el capitán Schroeder hacía que el barco navegara en círculos en alta mar, a la altura de Florida, mientras intentaba desesperadamente hallar un puerto seguro para sus pasajeros. El 6 de junio ya no importaba que hubiera helado de postre cada noche ni que pudiéramos nadar en la pileta todas las tardes. El capitán Schroeder no tenía elección. Debía volver a Europa con su barco. Cuando nos enteramos, nadie habló, pero varios de los pasajeros comenzaron a sollozar. Luego oí que un hombre decía «Esto es el fin para no-

sotros, sin duda». Dejé que un pensamiento que se había estado incubando en el fondo de mi mente durante muchos meses aflorara a la superficie. ¿Qué tenían de «indeseables» los judíos? ¿Por qué eran tratados con brutalidad en Alemania? ¿Por qué sus vidas estaban en constante peligro y se les negaban sus derechos como ciudadanos? ¿Por qué se nos humillaba de continuo y se nos sometía a un trato degradante? ¿Por qué ahora Cuba y esos grandes países, Canadá y Estados Unidos, nos rechazaban y nos prohibían entrar en algún lugar donde pudiéramos encontrarnos a salvo?

El capitán Schroeder no abandonó sus esfuerzos por hallar un puerto seguro para nosotros. Durante el viaje de regreso a Europa nos enteramos de que Gran Bretaña, Bélgica, Francia y Holanda habían aceptado recibirnos. Divididos en cuatro grupos aproximadamente iguales, nuestro punto de destino sería decidido por la suerte. Mi padre era quien iba a participar en el sorteo en representación de la familia. Yo no sabía qué país elegir para pedir en mis plegarias que fuera nuestro refugio. Pensaba que el lugar adonde fuéramos no iba a tener importancia. Mientras no fuera Alemania, estaríamos a salvo.

Preguntas críticas

1. En su opinión, ¿cuáles son las cuestiones importantes en este caso? Conversen entre ustedes y hagan una lista de las cuestiones que consideren más importantes.
2. De acuerdo con lo que puedan decir basándose en la información que proporciona el caso, ¿cómo era la vida en la ciudad de Augsburgo, en 1939, para el muchacho que narra el caso? Conversen y vean si pueden hacer una descripción verbal de su vida. Incluyan en la descripción tantos detalles como puedan.
3. ¿Cómo suponen ustedes que sería vivir (si es que pueden imaginarlo) en un país en el que funcionarios del gobierno no sólo pueden sino que deben, en cumplimiento de órdenes que han recibido, ir a su casa y llevarse a un miembro de su familia sin que pueda acusárselos de haber cometido un delito? En su opinión, ¿por qué esa clase de actos podían tener lugar en Alemania en 1939? Que ustedes sepan, ¿dónde ocurre eso actualmente?

4. El caso señala que los judíos eran «indeseables» y que los alemanes temían que contaminaran la pureza de la sangre de la raza aria. ¿Qué resulta de todo esto? ¿Qué piensan al respecto?
5. ¿Por qué suponen ustedes que fue posible para el capitán Schroeder ser diferente de otros alemanes al actuar para proteger a los judíos que llevaba en su barco? ¿Cómo explican la diferencia?
6. En su opinión, ¿cómo pudieron esas grandes naciones, Canadá y Estados Unidos, negar a los refugiados la autorización para desembarcar? ¿Cómo lo explican?
7. Este caso es un ejemplo de odio racial llevado al límite. ¿Pueden dar ejemplos, tomados de su propia experiencia, en los que el odio racial los haya afectado o haya afectado a alguna persona que conocen? Si hacerlo no los perturba, hablen sobre esa experiencia y sobre los efectos que tuvo para todas las partes involucradas.

Materiales didácticos complementarios

Libros

Abella, Irving, y Troper, Harold. 1983. *None Is Too Many.* Toronto: Lester & Orpen Dennys. Relato impactante, convincente y muy bien documentado sobre la negativa a admitir en Canadá a los judíos europeos que trataban de huir de una Europa ocupada por los nazis. La historia puede resumirse en las palabras de un funcionario anónimo de Canadá quien, al preguntársele cuántos judíos serían admitidos en ese país después de la guerra, contestó: «Ninguno es demasiado».

Epstein, Helen. 1980. *Children of the Holocaust.* Nueva York: Bantam. La autora, hija de sobrevivientes del Holocausto, narra la historia de otros hijos de sobrevivientes que, pese a haber crecido en un ambiente de libertad y seguridad, sufrieron el impacto de las terribles experiencias por las que pasaron sus padres en los campos de concentración nazis.

Frank, Anne. 1967. *The Diary of Anne Frank.* Nueva York: Doubleday. El conocido relato autobiográfico de Anna Frank, correspondiente al período que pasó oculta en un desván, en Amsterdam, durante la ocupación de Holanda por los nazis.

ten Boom, Corrie. 1984. *The Hiding Place.* Nueva York: Bantam. Corrie ten Boom narra una historia similar a la de Anna

Frank. Refiere que ella, su familia y otras personas fueron ocultadas por una familia holandesa durante la ocupación nazi, que fueron capturados y que todos, excepto ella, fueron asesinados por los nazis.

Uris, Leon, 1961. *Mila 18*. Garden City: Doubleday. Novela, basada en los hechos, sobre los últimos días del gueto de Varsovia y la aniquilación de los judíos que vivían en él.

Schwarz-Bart, Andre. 1961. *The Last of the Just*. Nueva York: Bantam. Turbadora y vívida novela, basada en la vida del autor, sobre la captura, resistencia y aniquilación de los judíos en Francia durante la Segunda Guerra Mundial.

Hersey, John. 1988. *The Wall*. Nueva York: Random House. Pujante y vívido relato sobre la vida en el gueto de Varsovia durante la invasión de Polonia por los nazis.

Frankl, Victor. 1963. *Man's Search for Meaning*. Nueva York: Pocketbooks. Frankl, que estuvo prisionero durante tres años en Auschwitz, escribe sobre sus experiencias.

Lanzman, Claude. 1985. *Shoah*. Nueva York: Pantheon. Una historia oral del Holocausto, que describe en detalle la inhumana maquinaria burocrática de la «solución final» (véase la lista de películas).

Keneally, Thomas. 1982. *Schindler's List*. Nueva York: Simon & Schuster. Un informe (verídico) sobre Oskar Schindler, un industrial alemán que arriesgó su vida para salvar a muchos judíos en Alemania, en una época en que se los arrestaba para exterminarlos en los campos de concentración.

Thomas, Gordon, y Morgan, Max. 1974. *The Voyage of the Damned*. Nueva York: Stein and Day. Relato verídico sobre las familias que se embarcaron en el St. Louis en un fallido intento de huir de Alemania y encontrar refugio en Cuba.

Szwajger, Adina Blady. 1991. *I Remember Nothing More*. Nueva York: Pantheon. La Dra. Szwajger, que hoy tiene algo más de 70 años, evoca la época en que ejercía la medicina en el gueto de Varsovia. Un relato desgarrador de lo que sucedía en el Hospital de Niños de Varsovia durante la ocupación nazi.

Dwork, Deborah. 1990. *Children with a Star*. New Haven: Yale University Press. Elocuentes y conmovedoras historias sobre los niños judíos en la Europa nazi.

Langer, Lawrence L. 1991. *Holocaust Testimonies*. New Haven: Yale University Press. Compilación de recuerdos personales de sobrevivientes del Holocausto, que pone de manifiesto los conflictos entre diferentes niveles de recuerdo, así como entre el deseo de contar y la convicción de que nadie comprenderá.

Bettelheim, Bruno. 1970. *The Informed Heart*. Londres: Paladin. Relato de Bettelheim sobre sus experiencias en los campos de concentración de Dachau y Buchenwald.

Chartock, Rosellee, y Spencer, Jack. (eds.) 1970. *The Holocaust Years: Society on Trial*. Nueva York: Bantam. Colección de ensayos que examinan aspectos del surgimiento del nazismo y del reino del terror contra los judíos.

Speer, Albert. 1970. *Inside the Third Reich: A Personal Memoir*. Nueva York: Macmillan. En su autobiografía, escrita mientras cumplía una pena de prisión por «delitos contra la humanidad», Speer describe en detalle su vida y su obra como uno de los hombres de confianza de Hitler y uno de los forjadores de la maquinaria bélica de la Alemania nazi.

Películas

Shoah (1985, 9 hs.). Película documental que consta de dos partes, cada una de las cuales dura 4.30 hs. (!), y registra los recuerdos de personas —tanto víctimas como opresores— que vivieron el Holocausto. Se compone de entrevistas. «Con su manera persistente de encarar las entrevistas, Lanzman machaca en los detalles a fin de intensificar nuestra reacción acumulativa, y así empezamos a comprender exactamente cómo lo impensable se convirtió en realidad.» Una película única y elocuente. Contundente y desgarradora.

Playing for Time (1980, TVM, 150 m.). Con Vanessa Redgrave y Jane Alexander. Destacada obra dramática basada en la historia verídica de Fania Fenelon, quien logró sobrevivir a su cautiverio en Auschwitz tocando, en una extraña orquesta, «tratando de ganar tiempo», mientras otros prisioneros eran obligados a marchar hacia su muerte. El guión televisivo fue escrito por Arthur Miller.

Sophie's Choice (1982, 157 m.). Con Meryl Streep y Kevin Kline. La película se centra en el intento de una mujer polaca de rehacer su vida después de haber sobrevivido a una existencia de pesadilla en un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. Una película compleja y madura.

Garden of the Finzi-Continis (1971, 95 m.). Película dirigida por Vittorio de Sica. Bella y morosa historia sobre una aristocrática y opulenta familia judeoitaliana que, durante la Segunda Guerra Mundial, se desentiende de la amenaza de los campos de concentración hasta que es demasiado tarde. Una película triste e inolvidable.

Au revoir, les enfants (1988, 103 m.). Dirigida por Louis Malle, esta película se basa en las experiencias que tuvo de niño en un colegio católico francés para varones, cuyo director ocultó y protegió a algunos muchachos judíos fugitivos durante la ocu-

pación de Francia por los nazis. En francés, con títulos sobreimpresos en inglés.

Dark Lullabies (Consejo Nacional de Cinematografía de Canadá, 81 m.). La hija de una pareja de sobrevivientes de un campo de concentración emprende una búsqueda para comprender cómo y por qué pudo ocurrir el Holocausto. Para ello entrevista a sobrevivientes y a sus hijos en Montreal, Israel y Alemania. Esta película documental es provocativa y no ofrece respuestas fáciles.

Two Men (CBC, 97 m.). Alex Koves, un sobreviviente de Auschwitz, es un inmigrante húngaro que lleva una vida confortable en Canadá. Años más tarde ve en Toronto a Michael Barna, el hombre que, según cree, es el responsable del exterminio de su familia. Barna es un destacado ciudadano, un exitoso hombre de negocios y un buen esposo. ¿Qué debería hacer Alex para conseguir que Barna pague por sus crímenes?

Wallenberg: A Hero's Story (1985, TVM, 200 m.). Película hecha para la televisión. Richard Chamberlain interpreta el papel de Raul Wallenberg, el diplomático sueco idealista que superó en astucia a Eichmann y salvó a más de 100.000 judíos húngaros. Wallenberg fue hecho prisionero por los rusos al final de la guerra y nunca más se supo de él.

Judgment at Nuremberg (1961, 178 m.). Película con un reparto estelar que incluye a Spencer Tracy, Burt Lancaster, Richard Widmark, Marlene Dietrich, Judy Garland, Montgomery Clift y Maximilian Schell, dirigida por Stanley Kramer. Escalofriante y memorable película que gira en torno de los juicios a que fueron sometidos por los Estados Unidos los criminales de guerra nazis una vez concluida la Segunda Guerra Mundial.

Inside the Third Reich (1982, 250 m.). Película hecha para la televisión, con John Gielgud, Trevor Howard, Derek Jacobi y otros. Es una adaptación de la autobiografía de Speer, realizada con la ampulosidad que caracteriza a las producciones televisivas. Vale la pena verla por la descripción que contiene de algunos acontecimientos históricos, y sobre todo por la destacada actuación de Jacobi en el papel de Hitler.

Schindler's List (1993, 3 hs.). Steven Spielberg logra una versión realista de la obra de Thomas Keneally, describiendo cómo un solo hombre, Oskar Schindler, salvó de las cámaras de gas a 1.100 judíos polacos. Entre las películas históricas sobre el Holocausto, esta se considera una obra maestra por su capacidad para conmover a los espectadores.

B. El caso del Yahagi Maru

Con la colaboración de Tom O'Shea

Notas para el docente

La medición cumple un papel importante en el transporte. Cuando, como en este caso, se transporta petróleo a través del océano Artico, la medición es fundamental. «El caso del Yahagi Maru» examina la falta de certeza respecto de las mediciones hechas con distintos tipos de instrumentos y técnicas para medir que hoy se emplean en la navegación.

Estas son las grandes ideas relacionadas con el caso:

1. Para hacer mediciones se usan diversos instrumentos.
2. La exactitud de las mediciones es esencial para la seguridad de un barco en navegación. En nuestros días se utilizan instrumentos muy complejos que permiten determinar la posición del barco.
3. Además del uso de instrumentos complejos de medición, hay otros procedimientos que permiten determinar la posición de un barco.
4. Una exactitud del ciento por ciento en la medición es algo que se logra muy pocas veces. Los errores de medición pueden deberse a distintas causas, entre ellas la falibilidad humana y las averías, el mal funcionamiento o la falta de precisión del instrumental.

«¡Dios mío!», gritó. «¡Nos hundimos!» El capitán buscó frenéticamente en el panel de instrumentos, como si pudiera descubrir cuál de ellos lo había traicionado, causando el terrible accidente. En todo el barco las alarmas alcanzaron la intensidad de un aullido mientras los hombres corrían para alcanzar los botes salvavidas. «¡Abandonen el barco! ¡Abandonen el barco!», repetían, como rítmicos golpes de tambor, marcando el compás en el caos.

El capitán Tanaka, con el rostro convertido en una máscara gris, escuchaba el ruido que producía su barco al partirse sobre el iceberg, cuyos dentados cuchillos de hielo cortaban su yugular, derramando su cargamento de petróleo y tripulantes en las heladas aguas. El desastre era incomprensible. ¿Qué había ocurrido? ¿Cómo era posible que ese excelente y moderno superpetrolero, con su cargamento de 500.000 toneladas de crudo y sus equipos y tecnología de avanzada, hubiera sido derrotado por un iceberg?

El primer oficial, Shiguru Watanabe, rodeó suavemente con el brazo los hombros del capitán. «Capitán», le dijo en tono amable pero apremiante, «tiene que abandonar el barco. Nos hundimos rápidamente y los marineros están reteniendo el último bote salvavidas para usted. No hay tiempo que perder. Por favor, capitán Tanaka, venga conmigo, ahora.» Watanabe condujo al capitán desde el puente hacia la fría y oscura noche. Mientras bajaban al agua el último bote salvavidas, los hombres vieron al petrolero partirse en dos como si fuera una tela raída y hundirse lentamente en el mar negro y profundo. El agua que los rodeaba estaba cubierta por una gruesa capa de petróleo. El capitán Tanaka, con una manta gris sobre los hombros, escondía su rostro entre las manos, incapaz de contemplar cómo su barco descendía a su tumba marina. Un tripulante pequeño y delgado, mirando la terrible escena de destrucción a su alrededor, repetía una y otra vez «Dios mío. Dios mío».

Dos horas después, un grupo de ateridos, temerosos y desmoralizados marineros y oficiales del Yahagi Maru fueron izados por un helicóptero y trasladados al barco de salvamento que había oído sus pedidos de auxilio y fue enviado a socorrerlos. Una vez a bordo del barco de salvamento, el capitán Tanaka fue invitado a presentarse en el camarote del oficial a cargo.

«¿Qué ocurrió, capitán? ¿Cómo se explica que el Yahagi Maru haya chocado con un iceberg? ¿Por qué permitió su oficial de derrota que el barco se acercara tanto?» El comandante Imanishi hablaba en un tono áspero y airado ante lo que él suponía que era una negligencia del capitán.

Tanaka, con la vista clavada en sus zapatos, era incapaz de mirar al comandante a los ojos. Aunque él no fuera el oficial de derrota del barco, de todos modos la responsabilidad era suya. De algún modo, aunque no supiera explicar

cómo, el oficial de derrota había cometido un error de cálculo al trazar las coordenadas del petrolero y del iceberg. Cuál era el error, por qué se había cometido, no lo sabía. Lo único que sabía era que su carrera en la marina mercante había terminado y que había caído en desgracia. También sabía que 500.000 toneladas de petróleo derramadas en el frágil océano constituían un desastre ecológico de proporciones gigantescas.

Cuatro meses después se realizó una investigación en un tribunal del fuero civil para determinar el monto de las pérdidas y la responsabilidad por lo sucedido. El testigo principal era el oficial de derrota, Akiro Sato, que tenía a su cargo la tarea de guiar al barco por un rumbo seguro a través del mar helado. A medida que avanzaba la declaración de Sato, las piezas del rompecabezas iban ocupando su lugar.

Testimonio del señor Sato

Investigador: ¿Tendría usted la amabilidad, señor Sato, de describir en detalle los sucesos que determinaron la colisión entre el Yahagi Maru y el iceberg?
Sato: Lo intentaré. En los últimos cuatro meses he tenido mucho tiempo para pensar en el naufragio. Inmediatamente después del rescate, anoté lo mejor que pude la hora en que se produjeron los acontecimientos, para tratar de descubrir las causas de la tragedia. Si está permitido, ¿puedo consultar mis notas?
Investigador: Por supuesto. Ahora, señor Sato, dígale al tribunal qué ocurrió.
Sato: Recuerdo perfectamente que era una noche muy bella. Estuve algunos minutos en la cubierta, justo antes de medianoche, momento en que debía comenzar mi turno. El cielo estaba claro y no había luna. El brillo de las estrellas era excepcional. Orión y su perro cazaban cerca del horizonte y la Osa Mayor describía un círculo en lo alto.
Investigador: ¿Podría, por favor, referirse concretamente a las circunstancias del hundimiento?
Sato: Más adelante verá, señor, que ese momento era importante. Cuando comencé mi turno, todo era normal. Seguíamos nuestro rumbo, 17 grados para esa etapa del viaje, a la velocidad de crucero habitual, es decir unos 15 nudos.

Por supuesto que había cierta tensión en el puente, porque sabíamos que en esa latitud y en esa época del año existía el riesgo de encontrar icebergs en las rutas de navegación. Pero no habíamos visto ninguno desde que comenzó el viaje.
Investigador: Pero, ciertamente, vieron uno esa noche.
Sato: Sí. A las 2:02 a.m. los instrumentos detectaron un iceberg que se encontraba a unas 19 millas náuticas del barco y a unos tres grados a babor. Si hubiéramos mantenido nuestro curso, habríamos pasado a una milla del iceberg, aproximadamente. Como esa distancia es insuficiente desde el punto de vista de la seguridad, se decidió modificar el curso 20 grados a estribor. Nuestro curso pasó a ser 37 grados. Registramos nuestra posición exacta en el momento en que se cambió el curso. Nuestro sistema de navegación nos permite determinar nuestra latitud y longitud con aproximación de un segundo de medida angular. Esto significa que podemos señalar la posición del barco en una carta de navegación dentro de un cuadrado de unos 30 m de lado. Nuestro nuevo curso nos permitiría eludir el iceberg, pasar a una distancia conveniente, más o menos unas siete millas.
Investigador: Pero no lo eludieron.
Sato: No. A las 2:23 a.m. se produjo una falla en varios instrumentos. De inmediato encargamos a nuestros técnicos que averiguaran la causa y comenzaran las reparaciones. Unos diez minutos después volvieron para informar que no podían solucionar el problema, pero que en apariencia este afectaba únicamente los sistemas de radar y comunicación satelital. Esto era bastante serio, porque significaba que no podíamos rastrear el iceberg con el radar ni recurrir al sistema de navegación satelital para fijar nuestra posición.
Investigador: ¿Pero su brújula funcionaba y eso les permitía mantener el curso?
Sato: Sí, señor. Hasta cierto punto. En esa parte del océano hay varias anomalías magnéticas que afectan las lecturas de la brújula. Esa es la razón de que los sistemas de navegación satelital sean tan valiosos.
Investigador: Es decir que navegar guiándose por la brújula le inspiraba recelo.
Sato: Al principio no, señor. Pero algún tiempo después tuve la impresión de que el barco viraba ligeramente a babor. Era algo muy sutil. Luego recordé que el cielo estaba despejado y subí a cubierta para verificar la posición de las estre-

llas. Era indudable que el barco, aunque muy lentamente, se estaba desplazando hacia el Norte. Volví al puente y estabilizamos la dirección del barco mediante la observación visual de la estrella polar.
Investigador: ¿Se refiere a la estrella del Norte?
Sato: Sí, señor. Poco después decidí usar mi sextante para hacer una lectura de la estrella polar a fin de verificar nuestra posición, por lo menos en lo referente a la latitud. Hay una relación directa entre la altura angular de la estrella polar en el cielo y la latitud (o localización Norte-Sur) en que uno se encuentra en la Tierra. Con el sextante pude determinar nuestra latitud con una precisión de una fracción de minuto de arco, o sea de una milla náutica, aproximadamente. Justo cuando acababa de completar mi observación, una ligera niebla comenzó a ocultar el cielo.
Investigador: ¿Pero pudo usar su observación para corregir el curso?
Sato: Primero determiné nuestra posición lo mejor que pude, dado el posible cambio en la dirección del barco y el límite de precisión de una milla en la observación efectuada con el sextante. Esto me permitió delimitar una zona del mapa dentro de la que era razonable suponer que se encontraba el barco. La llamaré «zona de probabilidad». Cuando determiné la posición del barco basándome en el curso modificado de 37 grados, la velocidad de 15 nudos y el tiempo transcurrido, esa posición estaba dentro de la «zona de probabilidad», pero muy cerca del límite.
Investigador: ¿Estaba usted preocupado?
Sato: No tan preocupado como incómodo. A las 3:00 a.m. informé al capitán sobre mi lectura, y él ordenó bajar la velocidad a 10 nudos, como precaución. Un par de minutos más tarde volví a la cubierta para hacer una nueva lectura de la estrella polar, a fin de confirmar la anterior, pero la niebla se había espesado y no se veían las estrellas.
Investigador: De modo que en ese momento suponía que el barco no se había apartado mucho del curso que usted había fijado para eludir el iceberg.
Sato: Eso es lo que suponíamos. Seguí observando la niebla y finalmente, a las 3:30 a.m., se presentó una oportunidad. La niebla se disipó por un momento, no tanto como para que pudieran verse objetos en la superficie del mar, pero sí lo bastante como para observar las estrellas.

Investigador: Un momento, por favor. ¿Dice usted que eso ocurrió a las 3:30 a.m.? ¿Y el iceberg fue detectado, a 19 millas de distancia, a las 2:02 a.m.? ¿Había pasado casi una hora y media, tiempo durante el cual el barco navegó a una velocidad comprendida entre los 10 y los 15 nudos? ¿No le preocupaba la posibilidad de que en ese momento estuvieran peligrosamente cerca del iceberg?
Sato: Los oficiales que se hallaban en el puente habían expresado cierta preocupación, pero nos urgía llegar puntualmente a destino el día siguiente a causa de los mayores costos que habría que afrontar si el barco llegaba a puerto con atraso. Por mi parte, lo único que podía hacer era informar sobre el progreso del barco tan bien como las circunstancias lo permitieran.
Investigador: ¿Y qué ocurrió como resultado de la observación efectuada a las 3:30 a.m.?
Sato: Bien, yo sabía que habíamos viajado a 10 nudos durante 30 minutos, recorriendo 5 millas en ese lapso. Tomando como centro la posición que habíamos estimado para el barco a las 3:00 a.m., tracé un arco cuyo radio era de 5 millas. Sabía que nos encontrábamos en algún punto de ese arco. Luego, basándome en la información sobre la latitud obtenida a las 3:30 a.m., tracé dos líneas en dirección Este-Oeste separadas por una milla y supe que nos encontrábamos en algún punto entre esas dos líneas. Cuando vi los resultados, advertí con alarma que ahora había dos zonas de probabilidad para nuestra posición. Una correspondía al trayecto que suponíamos haber recorrido, pero la otra indicaba que íbamos directamente al encuentro del iceberg. Comprendí que el rumbo que nos llevaba a la colisión era posible si el barco había continuado su deriva después que la niebla ocultó las estrellas. Entonces supe que podíamos estar en peligro. A las 3:35 a.m. informé al capitán.
Investigador: ¿Y qué dispuso el capitán?
Sato: Decidió que lo mejor era detener el barco hasta que los instrumentos pudieran ser reparados o hasta que se disipara la niebla y resultara posible la navegación visual. Ordenó una detención de emergencia.
Investigador: Pero el barco no se detuvo.
Sato: Un barco de ese tamaño necesita más de una milla para pasar de la velocidad de crucero a la detención total. Incluso a una velocidad de 10 nudos se necesita casi una

milla. El capitán ordenó un cambio de curso, 30 grados a estribor. Luego llamó a la tripulación a cubierta para que colaboraran en el avistamiento del iceberg.
Investigador: ¿Y qué ocurrió?
Sato: De pronto vimos el iceberg a babor, a menos de 200 metros. El capitán ordenó todo a estribor y pareció que el barco había eludido el peligro. Luego oímos un espantoso chirrido cuando el costado de la quilla rozó una parte sumergida del iceberg. Los tanques de babor se rompieron y el barco comenzó a escorar a estribor.
Investigador: ¿Y luego?
Sato: El capitán dio la orden de abandonar el barco. (Largo silencio.) Y nosotros lo hicimos.
Investigador: Gracias, señor Sato. Puede retirarse.

El silencio reinaba en la sala mientras Sato bajaba del estrado. Incapaz de ocultar sus sentimientos, las lágrimas rodaban por sus mejillas mientras la gente susurraba a su paso. ¿Quién era el culpable del trágico desastre?

Preguntas críticas

1. ¿Cómo describirían ustedes la sucesión de acontecimientos que determinó el hundimiento del Yahagi Maru?
2. En su opinión, ¿qué papel desempeñaron las matemáticas en este caso?
3. Digan en qué medida fueron importantes para los cálculos del oficial de navegación las siguientes variables:

   a. la velocidad a la que viajaba el barco
   b. el rumbo del barco
   c. el estado del mar
   d. la vista de la estrella polar
   e. el sistema de radar
   f. el horóscopo del capitán correspondiente a esa fecha
   g. la hora de la noche
   h. la urgencia por llegar a puerto con puntualidad
   i. la brújula
   j. la hora a la que se registró cada acontecimiento
   k. la niebla
   l. el sistema de navegación satelital

4. En su opinión, ¿cuáles de esas variables fueron de importancia crítica?
5. ¿Qué hipótesis pueden ofrecer para explicar por qué el barco derivó de un modo que dio como resultado la colisión con el iceberg?
6. En su opinión, ¿qué papel desempeñó la medición en el desastre? ¿Cómo explican la incertidumbre asociada con la medición? ¿Qué contribuye, a su juicio, a los errores de medición?
7. En su opinión, ¿cómo ayudaría un diagrama a entender el testimonio del oficial de navegación?
8. En este caso se utilizaron dos sistemas para determinar posiciones. En su opinión, ¿cuáles son las ventajas y las desventajas de cada uno de ellos?
9. ¿Cómo podría uno orientarse en el océano Pacífico sin valerse de instrumentos ni de sistemas de navegación satelital? ¿Qué ideas pueden sugerir? ¿Qué datos respaldan cada una de esas ideas?
10. Sobre la base del testimonio prestado por el oficial de navegación, ¿cómo decidirían quién fue el culpable del desastre?

C. La insoportable fealdad del Subaru

Notas para el docente

En este caso se examina un concepto matemático: la teoría de la probabilidad. Una alumna de secundaria enfrenta el problema de decidir qué auto comprará, para lo cual deberá tomar en cuenta variables como el costo, la economía de operación, las tasas de interés, el valor de lo que recibe a cambio de su dinero y la probabilidad de un funcionamiento mecánico libre de desperfectos. Además, estas variables se yuxtaponen y se confunden con las preferencias personales de la compradora.

En este caso, la teoría de la probabilidad permite establecer, sobre base matemática, la posibilidad de que un auto sufra desperfectos mecánicos. Otras funciones matemáticas de aplicación en el caso incluyen el cálculo de los intereses, del costo de operación y de la relación entre valor y costo.

Entre las grandes ideas que sirven de fundamento a este caso se incluyen las siguientes:

1. El empleo de las matemáticas puede influir en la decisión que se adopte sobre una compra.
2. La teoría de la probabilidad permite predecir los resultados de ciertos acontecimientos.
3. Los datos obtenidos se emplean para calcular la probabilidad. Cuanto mayor sea la cantidad de datos, más confiable será la predicción.
4. Cuando se calcula la probabilidad, es importante identificar las suposiciones subyacentes.
5. En los cálculos matemáticos, la razón y la lógica pasan a veces a segundo plano en presencia de adhesiones emocionales.

«¡No lo puedo creer! ¡Realmente no lo puedo creer!» Bonnie colgó el teléfono y se volvió hacia su madre. «La abuela

acaba de decirme que como regalo de cumpleaños me va a dar tres mil dólares, para que pueda comprarme un auto. ¡Mamá, es grandioso, casi no lo puedo soportar!»

La señora Clark dejó el lápiz sobre el legajo que había estado revisando y miró el rostro de su hija. ¿Había algo más importante en la vida de una joven de dieciséis años que la perspectiva de tener su propio auto? El pensamiento de Vivian Clark retrocedió a la época en que tuvo su primer auto, al cual sólo pudo acceder cuando ganaba un buen sueldo como asociada a la firma de abogados Evans, Thornhill y Pattel. El entusiasmo que sintió en ese momento era algo que recordaba como si hubiese sucedido ayer. Fue ese entusiasmo lo que vio en el rostro de Bonnie, un entusiasmo que hacía brillar sus ojos.

«Tengo que llamar a Miko.» Bonnie corrió a su habitación, donde tenía su propio aparato y podía mantener conversaciones en privado. Aunque su madre estaba bastante actualizada, hay cosas que una muchacha sólo quiere compartir con su mejor amiga.

Cómodamente apoyada en las amplias y elegantes almohadas de su cama, Bonnie, hablando rápidamente y en voz baja, comunicó a Miko la noticia.

«¿Y qué auto vas a comprar?», preguntó Miko. Las opciones eran numerosas, pero la cantidad de dinero de que disponía Bonnie significaba que tendría que ser muy cuidadosa al elegir.

«Bien», dijo Bonnie, como si hubiera pasado toda su vida haciendo planes para cuando llegara ese momento, «esto es lo que me imagino, Mik-Mik. Con los tres mil dólares de mi abuela y los mil quinientos que tengo ahorrados tal vez pueda conseguir un Honda Prelude usado en buenas condiciones, o quizás incluso un Toyota Celica. Pero sé lo que no quiero. Me resultaría insoportable tener que conducir un Subaru. Pienso que es un auto de una fealdad increíble. Por supuesto, si tuviera veinte mil dólares en lugar de cuatro mil quinientos, me compraría un bonito BMW. Pero estamos hablando de compras correspondientes a un nivel de pobreza, Mik-Mik. ¿Qué te parece?»

Miko era la mejor amiga de Bonnie desde que cursaron juntas el quinto grado. Habían estado en las mismas clases, estudiado juntas, e incluso habían salido juntas con muchachos. Bonnie dependía de Miko por su seriedad, su in-

teligencia, su mentalidad lógica. Para Miko, Bonnie era la integrante extrovertida del dúo: creativa, talentosa y sociable. Formaban un dúo compatible.

Miko respondió a la pregunta de Bonnie, como lo había hecho tantas veces durante los últimos seis años, basándose en la lógica. «Sabes lo que pienso, Bonnie. Pienso que deberías comprar el mejor auto que se pueda conseguir por esa suma. Uno que no vaya a sufrir una avería cada veinte kilómetros. Uno en el que puedas confiar. Pero te conozco, Bonnie. Probablemente te decidirás por el más grande, rojo y ostentoso de los autos que estén a la vista. Te dejas seducir por lo glamoroso, Bonnie.»

Bonnie se rió ante esa evaluación totalmente correcta que Miko había hecho de su juicio. Sabía que el consejo de Miko era lógico, sensato, racional. Sabía también que Miko había obrado bien al señalarle su mayor defecto. Bonnie tenía debilidad por lo glamoroso. ¿Podría contenerse esta vez y elegir un auto confiable? ¿O se decidiría una vez más por el brillo exterior y no por lo realmente valioso?

«Sí, Miko, lo sé, lo sé. Pero esto tengo que hacerlo a mi modo. Te prometo que trataré de no enloquecerme por completo. ¿Me acompañarás a ver autos el sábado?»

«Sí, por supuesto. Pero estaré verde de envidia. Te veré el sábado y, por el amor de Dios, no compres nada hasta entonces.»

Después de colgar el teléfono, Bonnie se acurrucó entre las almohadas y cerró los ojos. Su cerebro enviaba mensajes sobre Corvettes rojos, cupés deportivos Mercedes de color rojo y Porsches también rojos que danzaban en la cara interna de sus párpados como si estos fueran pantallas de cine y su mente el proyector. En la escena siguiente Bonnie se proyectó a sí misma dentro del Corvette rojo, luego dentro del Mercedes rojo y por último dentro del Porsche rojo. Todas las imágenes le agradaron.

El sábado por la mañana, la señora Clark llevó a las muchachas en su auto hasta el Mercado de Automóviles Richmond. Uno de sus colegas en la firma de abogados le había hablado de un vendedor muy experimentado en quien se podía confiar para hacer una buena compra. De no ser por esa recomendación, Vivian tal vez le hubiera aconsejado a Bonnie que consiguiera su auto mediante una compra directa, sin intermediarios. Siempre había tenido una opinión

poco favorable de los vendedores de autos usados. ¿Acaso no se suponía que todos ellos eran unos sórdidos estafadores? «No Benny Chan», le dijo Bill Bracken. «Puedes confiar en él. No se aprovechará de ti.»

Bonnie y Miko se detuvieron a un costado del amplio terreno donde se hallaban estacionados los autos usados y recorrieron con la mirada el pequeño ejército de vehículos que se mantenían firmes, con el capó y los paragolpes bruñidos, como soldados en formación. «¡Miko, mira lo que es ese BMW!», gimió Bonnie, mientras Miko le hundía el codo en las costillas.

«Bonnie, un poco de seriedad. No puedes pasar aquí el día entero, y si quieres llegar a algún lado tendrás que rebajar tus pretensiones. La suma de que dispones sólo te alcanzaría para comprar un BMW que tuviera cuarenta años de uso. Y no creo que los fabricaran hace cuarenta años.»

Benny Chan se acercó y tendió su mano primero a la señora Clark y luego a las muchachas. «Y bien, ¿quién va a comprar el auto?», preguntó.

«Mi hija», dijo Vivian Clark, al mismo tiempo que Bonnie decía «Yo».

«Muy bien. ¿Qué clase de auto estás buscando, Bonnie, y cuánto dinero quieres gastar?»

«He pensado en un Honda Prelude o un Toyota Celica. Algo deportivo. Tengo cuatro mil quinientos dólares.»

Benny Chan reflexionó un momento. «Permíteme que te diga las cosas como son, Bonnie. Por cuatro mil quinientos dólares podrías conseguir un Prelude o un Celica que tuvieran por lo menos ocho años de uso. Si te interesara un Civic o un Tercel, serían tal vez cinco años. Pero tengo un Subaru excelente cuyo precio se aproxima al que puedes pagar. Tiene sólo dos años de uso y está en muy buen estado; tuvo un solo dueño y ha recorrido sólo setenta mil kilómetros. Su dueño lo vendió porque tenía una necesidad urgente de dinero. Su precio es de $6.995 y es una verdadera ganga.»

Bonnie miró a Miko y luego, casi con aire de súplica, a su madre. «No quiero un Subaru. Es feo y ni muerta me verán en uno. Parece que lo hubiera diseñado un alumno de segundo año en un taller de mecánica del automóvil. No tiene clase. En absoluto. De ningún modo. No.»

Benny Chan se echó a reír. «Veo que ya has tomado una decisión y no voy a tratar de convencerte de que la cambies.

La gente se siente atraída por distintas clases de autos, y lo que a uno le gusta es lo que a uno le gusta. Eso es algo que yo respeto. Pero antes de que me pegues por intentarlo, déjame decirte que a pesar de lo que piensas sobre su apariencia, el Subaru es un auto que raras veces sufre averías. Es confiable. Tratándose de un modelo de sólo dos años de antigüedad, probablemente lo usarías durante tres o cuatro años, o quizá cinco, sin tener que preocuparte por las reparaciones. Consume poco combustible y su mantenimiento es económico. Como negocio, no puedes esperar nada mejor.»

Bonnie miró otra vez a su madre. «Es inútil, señor Chan. No voy a comprar un Subaru y estamos perdiendo el tiempo. ¿Podemos ver qué otra cosa tiene para ofrecernos?»

Chan cambió una mirada con Vivian Clark y se encogió de hombros. «Muy bien, Bonnie. Entiendo. Veamos algunos Preludes.»

«¿No tienen también los Honda un buen funcionamiento?», terció de pronto Miko, tratando de ayudar.

«Sí, por cierto. Pero cuando un auto tiene ocho años de uso, hay que prever que presentará algunos problemas. Las piezas que componen un auto sólo duran cierto tiempo, como las lamparitas eléctricas. Por supuesto que cuando se lo cuida bien la duración de las piezas es mayor. Pero así como las lamparitas se queman, a la larga las piezas de un auto se gastan y hay que cambiarlas.»

«De todos modos quiero ver el Prelude», dijo Bonnie haciendo un mohín, poco dispuesta a dejarse convencer.

«Bien, déjame mostrarte lo que tengo y luego decidirás por ti misma.» Chan las condujo hacia una fila de autos cuya belleza y aspecto reluciente desmentían cualquier posible defecto mecánico.

«Este es un Honda Prelude modelo 84. Tuvo un solo dueño y ningún accidente. Eso es importante. Pero ha recorrido cuatrocientos mil kilómetros, lo que es mucho. El interior es bastante elegante. Funciona bien. Pero debes recordar que tiene ocho años de uso. Tratándose de un auto, se puede decir que es viejo. El precio, $3.995, es conveniente para ti. Más los impuestos, es justo lo que puedes pagar.»

Luego señaló, tres autos más allá, un Toyota Celica. «Ese Celica tiene dos años más. Es un auto elegante y funciona bien. El precio es de $2.900 más impuestos. Aunque podrás ahorrarte algún dinero, ciertamente tendrás que pensar en

el mantenimiento mecánico, ya que se trata de un auto con más de diez años de uso.»

«Señor Chan, ¿cuánto costaría un modelo más reciente del Prelude?», preguntó Vivian Clark. «Tal vez podría usted indicarnos algunos precios y decirnos lo que costaría financiar la diferencia entre la suma de que dispone Bonnie y el precio del auto. Quizá sea más sensato comprar un modelo más reciente y pagar intereses por el préstamo que gastar dinero en reparar un modelo más antiguo.»

«Es una buena idea, señora Clark. ¿Qué dices, Bonnie?»

Bonnie tenía ya los ojos vidriosos. Las diferencias en los modelos, la antigüedad, el precio, la posibilidad de que se produjeran averías mecánicas, los intereses a pagar por préstamos, estaban empezando a marearla. Estaba cansada de calcular cuál sería la mejor compra que podía hacer con su dinero. Se sentía tensa y quería tomar una decisión y terminar con el asunto. De mala gana se volvió hacia Chan, suspiró y dijo «Está bien, señor Chan. Veamos lo que tiene».

Las tres mujeres siguieron al vendedor hasta otra hilera de autos. Allí Benny señaló un hermoso Honda Prelude de color plateado. «Es modelo 87. Tiene sólo cinco años y puede recorrer aún muchos kilómetros sin sufrir averías mecánicas. Está en excelentes condiciones, su interior es muy elegante, tiene una radio AM / FM y una unidad de cinta, y ha recorrido sólo doscientos mil kilómetros. El precio que figura en la etiqueta es de $8.000, pero te diré lo que haremos. Si te gusta este auto y estás dispuesta a financiar el saldo con nosotros, me haré cargo de los impuestos. Harás un buen negocio.» Presionó algunas teclas de su calculadora de bolsillo y miró las cifras. «Si me pagas 4.500 dólares en efectivo, quedarán pendientes 35 cuotas mensuales de $137,50 cada una. Eso es lo que resulta aplicando nuestra tasa corriente de interés sobre préstamos, es decir, el 12,5%.»

Bonnie estaba comenzando a sentirse aturdida y pensó que necesitaba salir de allí sin demora y aclarar sus ideas. Miró a su madre y a Miko, y ambas percibieron su ansiedad. «Señor Chan, es usted muy amable», dijo Bonnie, mientras extendía su mano. «Ahora tengo que ir a mi casa, tomar una taza de té y analizar todo cuidadosamente. Pero mañana por la mañana vendré, probaré los autos que realmente me interesen y le haré saber mi decisión.» Alcanzó a añadir «gracias» mientras se volvía y se alejaba rápidamente de la

turbadora formación de alternativas en cuatro ruedas que brillaban al sol del mediodía.

En la cocina de los Clark, las tres mujeres se sentaron para volver a examinar las opciones de Bonnie. Miko, racional como siempre, tomó un lápiz y un bloc de notas y dijo «Mira, voy a colaborar calculando, para cada uno de los autos, los costos y la probabilidad de que durante un año no se produzca ninguna avería mecánica. Tal vez teniendo los números a la vista te será más fácil decidir».

Con la ayuda de Miko y aplicando sus conocimientos de matemática, comenzaron por hacer una lista de las variables importantes que Bonnie debía tomar en cuenta al decidir.

Antigüedad del auto:
Costo inicial:
Mantenimiento, incluyendo:
  Consumo de combustible:
  Probabilidad de que necesite reparaciones durante el primer año:
  Interés del préstamo:

«Si podemos llenar esos espacios en blanco en el caso de cada uno de los autos que te mostró el señor Chan, tendrás una idea adecuada de la relación entre el valor del auto y su costo», anunció Miko con cierto aire de autoridad.

La señora Clark sonrió y miró a Miko y a Bonnie. «Hay una cosa más, Miko, que deberías incorporar a tus cálculos: la variable del deseo. Es difícil de cuantificar, pero resulta evidente que influye en la decisión de Bonnie sobre el Subaru, que podría ser fácilmente la mejor opción desde el punto de vista de la relación entre el valor y el costo.»

Bonnie suspiró y miró el fondo de su taza, como si las hojas de té pudieran darle la respuesta correcta. «Mik-Mik», dijo en voz baja, «veamos si podemos resolver esto.»

Preguntas críticas

1. En su opinión, ¿cómo pueden ayudar las matemáticas a Bonnie y Miko a tomar una decisión adecuada en lo que se refiere a la compra de un auto usado?

2. Recurriendo a lo que conocen sobre la teoría de la probabilidad, ¿qué probabilidad creen que hay de que el Honda Prelude modelo 84, que ha recorrido cuatrocientos mil kilómetros, no tenga que ser reparado durante un año, contado a partir de la compra? ¿Facilitaría los cálculos el hecho de probar el auto? ¿Qué suposiciones se están haciendo?
3. Basándose en la teoría de la probabilidad, ¿qué probabilidad creen que hay de que el Celica modelo 82 no tenga que ser reparado durante un año, contado a partir de la compra? ¿Facilitaría los cálculos el hecho de probar el auto? ¿Qué suposiciones se están haciendo?
4. ¿Cómo calcularían ustedes la diferencia de costos entre lo que tendría que pagar Bonnie en concepto de intereses por un préstamo de $3.500 a tres años de plazo y a una tasa del 12,5% anual, contraído para comprar el auto más nuevo (el Prelude modelo 87), y lo que tendría que pagar por la reparación de las probables averías mecánicas que sufriría, a lo largo de tres años, el auto más barato y más antiguo (el Celica modelo 82)?
5. ¿Cómo calcularían el costo de operación durante un año del Toyota Celica modelo 82? ¿Del Honda Prelude modelo 84? ¿Del Prelude modelo 87? ¿Del Subaru modelo 90? ¿Qué variables incluirían en el cálculo?
6. Al tomar una decisión sobre la compra de un auto, ¿en qué medida la variable de la preferencia personal debería tener prioridad sobre los cálculos matemáticos? Al elegir un auto, ¿se dejarían guiar por los números o por sus sentimientos? ¿Cómo justificarían su posición?
7. Excluyendo el Subaru, ¿cuál de los autos creen ustedes que representa la mejor opción desde el punto de vista de la relación entre el valor y el precio? ¿En qué cálculos se basa esa elección?
8. ¿Qué auto debería comprar Bonnie? ¿Qué le aconsejarían? ¿Qué datos respaldan su elección?

D. El voto de los budines de moras y naranja

Notas para el docente

Votar, el acto fundamental en una sociedad democrática, es el derecho y la responsabilidad de todos los adultos que reúnen los requisitos definidos por la ley. Se ha dicho que la fortaleza de una democracia depende en gran medida de un electorado bien informado. Se presume que cuando la gente ejerce su derecho de voto reflexivamente y con sensatez, basándose en sus conocimientos y en los hechos, sus decisiones pasan a ser decisiones informadas. ¿Cómo adopta el electorado sus decisiones? ¿Qué factores influyen en las decisiones de la gente cuando elige por quién votar?

Este caso presenta un microcosmo de adopción de decisiones en una convención de delegados del Partido de Crédito Social de Columbia Británica, convención que se celebra con el objeto de elegir un nuevo jefe del partido. Quien resulte ganador podría llegar a asumir, elección mediante, el cargo de Primer Ministro de la provincia. Aunque el contexto del caso se basa en acontecimientos reales, los nombres de los delegados y sus razones para decidirse por uno u otro de los candidatos son enteramente ficticios.

Si bien aquí se considera un tipo específico de elección, la cuestión de decidir por quién se ha de votar puede transferirse fácilmente a otros contextos electorales.

El relato del caso se inspira en las grandes ideas que se indican a continuación.

1. En una sociedad democrática, votar es el derecho y la responsabilidad de todos los adultos que reúnen los requisitos establecidos por la ley.
2. El acto de votar, en una sociedad democrática, ocurre en diversos niveles y en diversos contextos del proceso electoral.

3. La fortaleza de una democracia depende en gran medida de un electorado informado.
4. El modo como los votantes deciden por quién han de votar depende de distintos factores, algunos de los cuales no son «racionales».
5. Los votantes pueden ser influidos por diversas presiones de distinto origen, y diferentes grupos usan variados medios para «ganar» su confianza y apoyo.

El olor a café recién hecho invadía el pasillo cubierto por una gruesa alfombra. Atraídos por el aroma, Earl y Donna dirigieron sus pasos hacia una amplia puerta de paneles de roble.

«Tienen el café preparado en esta zona», dijo Donna, entrando en la habitación. «Veamos qué ofrece Grace McCarthy para desayunar.»

Los dos delegados a la convención del partido se acercaron a la mesa cubierta de vituallas. «Veo que tienen medialunas frescas», dijo Earl, señalando las tibias y mantecosas masas de hojaldre, que formaban una pila de treinta centímetros de alto en un canastillo lo bastante amplio como para dar cabida a un par de mellizos de tres meses.

«Mira esto», dijo Donna, señalando unos canastillos de budines surtidos. «Hay de moras y naranja, banana y nuez y mermelada de manzana con especias. Se me hace agua la boca, Earl. Sentémonos a desayunar.»

«Vamos, Donna. Ya sabes lo que convinimos. Que no íbamos a tomar una decisión antes de haber visto lo que ofrecía cada uno de los candidatos. Grace McCarthy puede haber ganado la batalla de los budines, pero no sabemos qué otra cosa podemos encontrar. De modo que pon un cierre relámpago a tus glándulas salivares y vayamos a la zona siguiente antes de asumir un compromiso.» De mala gana Donna siguió a Earl fuera de la habitación, mientras echaba por encima del hombro una larga y anhelante mirada a la mesa de desayuno. ¿Qué podían ofrecer los otros candidatos que igualara lo que acababan de ver?

El pasillo del Centro Comercial y de Convenciones de Vancouver comenzaba a llenarse de delegados. El primer día de trabajo de la asamblea se ponía animado mientras los mil novecientos delegados se reunían para cumplir la crítica tarea de elegir al nuevo jefe de su partido. Aunque

Rita Johnston ocupaba el cargo de Primer Ministro desde la renuncia de Bill Vander Zalm y contaba con el apoyo de un grupo de partidarios «leales», el resultado de la elección era impredecible. La decisión de los delegados podía favorecer a cualquiera de los candidatos. El que fuera elegido desempeñaría el cargo de Primer Ministro de la provincia por lo menos hasta que se celebrara la próxima elección provincial. Tres candidatos competían activamente por la jefatura del partido: Grace McCarthy, que contaba con el apoyo de un nutrido grupo de seguidores; Norm Jacobsen, un candidato poco conocido, del que se decía que era «el que menos rechazos suscitaba y el que todos preferían como segunda opción», y Rita Johnston, que quería conservar —esta vez mediante el debido proceso— el cargo que ocupaba provisionalmente. Ahora bien, en esta convención los delegados del partido debían indicar su preferencia por la persona más capaz. Los candidatos y sus notorios directores de campaña estaban haciendo un último y desesperado intento por conseguir los votos de los delegados apelando a sus intereses más básicos: sus estómagos. ¿Podría una estratagema tan obvia como la batalla de los desayunos influir en los resultados de la elección?

Abriéndose paso con dificultad entre los delegados, Earl y Donna llegaron a los dominios de Rita Johnston. ¡Hablando de tentaciones! A Donna comenzó a hacérsele agua la boca en cuanto vio la mesa. Lonjas de tocino y salchichas en un amplio calientaplatos oval, budines ingleses y una espesa y cremosa salsa bearnesa. ¡Prepare usted mismo sus huevos a la Benedict! Masas danesas, bollos de canela recién horneados cuyo aroma podría ablandar el corazón de un pirata, un bol de vidrio lleno hasta el borde de ensalada de fruta. Lo suficiente como para hacer sollozar a un delegado hambriento. Pero eso no era todo. Una pequeña orquesta tocaba música de jazz al estilo dixieland. Donna y Earl cambiaron una mirada. Era lo que buscaban. Con un movimiento de cabeza, Earl asintió.

La mesa de desayuno y el número musical de Johnston habían conquistado sus corazones. Ni siquiera se molestaron en ir a la zona de Norm Jacobsen; era imposible que superara lo que tenían ante su vista.

Donna y Earl tomaron sus platos. Se sirvieron dos budines ingleses y tres lonjas de tocino, bañadas en la rica y

cremosa salsa bearnesa; salchichas en un costado; un bollo de canela, y aun quedó lugar para una generosa ración de ensalada de fruta. Los dos delegados hallaron un par de sillas vacías en una mesa cercana. Ya fuera por el largo recorrido que habían realizado para inspeccionar las mesas de desayuno o por la calidad de la comida, cada bocado les sabía exquisito. Después de vaciar sus platos, se sirvieron otra vez.

Rita Johnston había demostrado claramente que era capaz de reunir los «ingredientes apropiados» para una mesa de desayuno. ¿No sería tal vez la única con capacidad suficiente para dirigir el Partido de Crédito Social?

Después de terminar su tercera taza de café, Earl y Donna pensaron que ya era tiempo de ponerse serios y decidir a quién otorgarían sus votos. La mesa de desayuno de McCarthy, admitieron, era atractiva. Las medialunas y los budines surtidos merecían una buena nota. Si los candidatos estaban dispuestos a competir por los votos de los delegados apelando a sus estómagos, ¿por qué no elegir entre ellos basándose en la calidad de los desayunos? Earl y Donna concordaron en que Jacobsen no tenía posibilidades. La verdadera elección era entre McCarthy y Johnston. Ambas eran buenas candidatas; por lo tanto, ¿por qué no dejar que la mesa de desayuno fuera el factor decisivo?

Preguntas críticas

1. ¿Cuáles son, en su opinión, las cuestiones importantes en este caso? Hagan una lista de las cuestiones que consideran «críticas».
2. Basándose en sus propias experiencias y conocimientos, expongan sus ideas sobre el modo como los votantes eligen el «mejor» candidato. ¿Qué ejemplos, tomados de su experiencia, pueden dar sobre cómo se toman las decisiones sobre el voto?
3. En su opinión, ¿es posible que los votantes se dejen influir por un desayuno deslumbrante? ¿A qué otros medios creen ustedes que se recurre para influir en las decisiones de los votantes?
4. En su opinión, ¿cuáles serían algunos «buenos» modos de decidir por quién votar en una elección importante?

Mencionen algunas de las razones por las que consideran que esos modos son «buenos».

5. ¿Cómo podrían aprender los votantes a analizar con más sentido crítico los diversos procedimientos que utilizan los candidatos para conseguir sus votos? ¿Qué estrategias pueden sugerir para promover esa actitud más crítica?
6. Cuando no saben con certeza quién es el «mejor» candidato, ¿qué es preferible: no votar o votar por el candidato que ofrece el «mejor desayuno»? ¿Cuál es su posición sobre este punto? ¿Qué implicaciones tiene cada una de esas posiciones?
7. En su opinión, ¿cuál es la relación entre el modo de votar de la gente y los gobiernos que tenemos? ¿Qué ejemplos pueden dar en apoyo de sus opiniones?
8. Piensen en alguna ocasión en que hayan tenido que decidir quién era el «mejor» candidato. ¿Cómo hicieron para decidir? Mirando hacia atrás, ¿cómo podría haber sido su decisión «más informada»?

Materiales didácticos complementarios

Libros y artículos

Camp, Dalton. 1970. *Gentlemen, Players and Politicians*. Londres: Penguin. Crónicas sobre la política y los políticos de Canadá, escritas por Camp a partir de su propia experiencia en el proceso político.

Películas

The Candidate (1972, 109 m.). Robert Redford es un idealista a quien convencen de que debe presentarse como candidato a una banca en el Senado. Su campaña se basa en una absoluta honestidad, y como se supone que no va a triunfar, puede permitirse ser totalmente sincero. La película describe la campaña electoral, el avance arrollador de Redford en el proceso político y sus dudas sobre lo que debe hacer a continuación cuando resulta triunfador en las elecciones.

The Best Man (1964, 102 m.). La obra teatral de Gore Vidal, trasladada a la pantalla, se centra en varios aspirantes a la can-

didatura presidencial que no se detienen ante nada cuando se trata de obtener su designación por el partido. El guión es punzante, implacable, y muestra las manipulaciones y maniobras que realizan entre bastidores los protagonistas importantes del proceso político.

State of the Union (1948, 124 m.). Spencer Tracy y Katherine Hepburn en una película clásica sobre un candidato presidencial que enfrenta un conflicto entre su honestidad y la necesidad de obtener el respaldo de gente adinerada. La película se centra en los conflictos entre la honestidad del candidato y la necesidad de lograr que patrocinadores con intereses creados den apoyo económico a su campaña.

The Last Hurrah (1958, 121 m.). Spencer Tracy realiza una actuación convincente en una película sobre los manejos turbios de los políticos de Boston.

All the King's Men (1949, 109 m.). Broderick Crawford en una brillante adaptación de la novela de Robert Penn Warren, distinguida con el premio Pulitzer, sobre el ascenso y la caída de un senador (que hace recordar a Huey Long) en un Estado sureño de los Estados Unidos. Es una de las películas clásicas que muestran el funcionamiento interno del proceso político desde el punto de vista de quienes rodean al candidato.

E. ¿Adónde se han ido los salmones?

Notas para el docente

Este caso trata de los problemas que afectan en la actualidad a la pesca comercial: la disminución de las reservas de peces debida a la sobrepesca y la contaminación, y las consecuencias que el limitado abastecimiento produce en la industria y en la economía.

En la costa Oeste, el salmón, abundante en otro tiempo, es cada vez más escaso. En la costa Este, frente a Nueva Escocia y Terranova, la captura del bacalao ha disminuido mucho. En algunos lugares como el golfo de México y la bahía Chesapeake, las ostras y los camarones no son aptos para el consumo a causa de la contaminación del agua por los desechos tóxicos que se vierten en ella.

Las personas cuyos empleos e ingresos dependen de la pesca comercial, se enfrentan ahora con las realidades económicas de una industria en declinación.

Entre las consecuencias económicas de la situación pueden mencionarse el desempleo, la bancarrota de grandes plantas de envasado y el precio del pescado.

Este caso trata de los efectos que produjo la disminución de las reservas ictícolas en una familia cuyos ingresos procedían de la pesca comercial.

Estas son las grandes ideas en que se basa el caso:

1. Las reservas de peces (especialmente las de salmón y bacalao), abundantes en otro tiempo, actualmente disminuyen.
2. La sobrepesca, el empleo de equipos de alta tecnología que aumentan el rendimiento, y la contaminación, han contribuido a la declinación de este recurso natural.
3. La disminución de las reservas de peces tiene graves consecuencias económicas para las personas relaciona-

das con la industria, lo que inevitablemente repercute en el resto de la población.

«¿Vender el barco?» Chad Wiggins dejó escapar un grito como el de un animal herido. «Papá, no lo dices en serio. No puedo creer que lo digas en serio.»

Cy Wiggins se apartó, incapaz de enfrentar a su hijo, sintiendo que su vida era aplastada como la concha de una ostra. Chad miró la espalda de su padre, sus hombros agobiados de hombre derrotado, y oyó sus palabras, dichas en un tono de voz casi irreconocible. «Lo siento, hijo, pero los peces no alcanzan, ya no puedo ganar el dinero que se necesita para mantener a nuestra familia y costear todos nuestros gastos. La pesca comercial se ahogó.» Nadie se rió del juego de palabras. Chad abrió de un puntapié la puerta mosquitera y salió precipitadamente al jardín, dejando a su padre con el corazón oprimido.

Chad Wiggins comenzó a pescar con su padre el día de su duodécimo cumpleaños. Durante largo tiempo había esperado que llegara ese día, el momento en que tuviera suficiente edad para poder ayudar, para no ser un estorbo. «Cuando cumplas doce años», solía decirle su padre, «entonces te llevaré. Entonces será seguro. No antes. El mar es peligroso. Tienes que tener bastante edad como para cuidar de ti mismo. No es una fiesta, sabes. Es un trabajo duro y yo soy responsable por el barco y por todos los hombres que van a bordo, y también por nuestro sustento.»

Tan sólo el verano en que salió a pescar por primera vez comprendió Chad lo que su padre quería decir. El Rip Tide, el barco de veinticuatro metros que, nuevo, le había costado a Cy Wiggins trescientos cincuenta mil dólares, tenía nueve camarotes, dos baños con ducha, una cocina espaciosa y bien iluminada, un comando dotado de equipo electrónico por valor de setenta y cinco mil dólares, y una red de barrido de avanzada tecnología. Su tripulación la constituían seis hombres, todos los cuales habían trabajado con Cy Wiggins durante muchos años. A los doce años, Chad inició su aprendizaje como tripulante. Cuando alcanzó los quince, su padre dijo que ya había aprendido lo suficiente como para tener derecho a una parte en la captura. Aunque el trabajo era duro y a veces hasta peligroso, aunque sus manos se habían

puesto callosas y su rostro estaba curtido por el sol y el viento, Chad no podía ni siquiera pensar en otro modo de vida. Amaba el Rip Tide, su tripulación, el negocio de llevar la pesca a puerto. Su padre era su héroe y el único futuro que deseaba para sí mismo era terminar la escuela y trabajar con su padre en el Rip Tide hasta que pudiera conseguir su propio barco.

Eso había ocurrido cinco años antes, en una época en que el salmón todavía abundaba. La pesca comercial frente a la costa Oeste de Canadá no era una actividad que se realizara todo el año. A causa de las condiciones atmosféricas, las restricciones impuestas a la pesca por el gobierno y las migraciones estacionales de los peces, la pesca era una ocupación que en el mejor de los casos duraba seis meses; el resto del año se empleaba en tareas de mantenimiento y mejora del barco y el equipo, y, si las capturas no habían sido abundantes, en desempeñar empleos temporarios. Cy Wiggins y su tripulación podían llegar a capturar, en una sola salida, unas cien toneladas de peces, cuyo valor ascendía a unos cien mil dólares. En una buena temporada, cada miembro de la tripulación podía ganar hasta treinta y cinco mil dólares (su parte en la captura), y Cy podía obtener un beneficio neto de unos cincuenta mil dólares, una vez deducido el costo del combustible, el seguro, la licencia de pesca y el mantenimiento del barco, así como los impuestos provinciales y federales, deducciones que en conjunto sumaban unos noventa mil dólares. ¡Operar un barco no era barato! El trabajo era duro y a veces peligroso, los gastos y el costo de mantenimiento del barco eran altos, pero Cy no hubiera cambiado su suerte por la de ningún otro hombre. Llevaba la pesca en la sangre.

Al principio Cy no daba crédito a los informes de los periódicos que hablaban de la disminución observada en las reservas de peces. Pensaba que se trataba de una falsa alarma difundida por ecologistas radicales a quienes les preocupaban más los peces que los pobres diablos que tenían que ganarse el sustento. Casi de la noche a la mañana, los informes sobre pesquerías despobladas en las costas del Atlántico y el Pacífico irrumpieron en la prensa como una enfermedad contagiosa. Las pesquerías de bacalao en el Atlántico Norte, frente a las costas de Nueva Escocia y Terranova, iban camino a la bancarrota. El bacalao había

sido diezmado por la pesca, decían, y sucesivas temporadas de capturas escasas y gastos elevados habían hecho tambalear la pesca comercial a causa del cierre de establecimientos y de los despidos de personal.

En el golfo de México, según informaban los periódicos, los pescadores cuyo sustento dependía de la captura de mariscos en las bahías y estuarios de la costa tejana también se hallaban en una situación difícil. Durante varios años habían tenido que lidiar con los límites impuestos a la captura diaria por el gobierno de Estados Unidos, una medida cuyo propósito era impedir la sobrepesca. Pero ahora se enfrentaban con el problema de que su pesca estaba contaminada por los desechos tóxicos que, con autorización del gobierno, las plantas petroquímicas vertían en el golfo. Cy Wiggins ya no creía que las noticias sobre la merma de los cardúmenes fueran una estratagema de los ecologistas. Su propia experiencia —sucesivas temporadas de capturas escasas y ganancias declinantes— le indicaba que algo tenía que haber de cierto en esas terribles noticias. La semana anterior él y su tripulación habían sido afortunados. Pero a otros cuarenta y siete barcos que operaban en la zona no les había ido tan bien, y sabía que por lo menos dieciocho de ellos no habían capturado ni un solo pez.

Cy sabía que de un modo u otro tendría que dar la noticia a su familia. Sabía lo que iba a signficar para Chad, cuyo único sueño era seguir las huellas de su padre. Había planeado retirarse algún día y dejar el barco y el negocio a Chad. Este nunca había considerado la posibilidad de dedicarse a otra cosa. ¿Qué debía hacer? Una tarde trató de explicar la situación a su hijo.

«Tenemos que pensar en el futuro, Chad», le dijo, incapaz de mirarlo a los ojos, sintiendo, inexplicablemente, que de algún modo todo ocurría por su culpa.

«¿Qué quieres decir, papá? No te entiendo.»

«Bueno, la cuestión es esta, hijo. Estuve hablando con Jim Lavaca, el presidente de nuestra organización, y él dice que si fuéramos listos tendríamos que empezar a hacer planes para hallar otras fuentes de ingresos. Algunas especies de salmón escasean visiblemente y otras han sido perseguidas hasta tal punto que casi han desaparecido. En el caso del salmón rosado y el de Alaska la situación es mejor, pero no sabemos cuánto tiempo resistirán. Está el arenque,

por supuesto, que todavía abunda, pero no tiene mucha demanda y los precios no son muy buenos.»

«¿Adónde quieres llegar, papá?» Chad se resistía a admitir las consecuencias.

«Hijo, todo se reduce a esto: hay demasiados barcos pescando y los peces no alcanzan para todos. Año tras año se reduce la ganancia. Nuestros gastos acabarán con nosotros.»

«Eso es una locura, papá. Una completa locura.» Chad advirtió que su voz subía de tono, que perdía el control. «¿Cómo es posible que no haya más peces? ¿Adónde se han ido los peces? Tiene que haber quintillones de peces en el mar. Simplemente, no los encontramos. Pero están allí. Tienen que estar allí.» Hablaba con voz trémula por la emoción. Pegó un puñetazo en la mesa, haciéndola retemblar.

«Lo sé, hijo, lo sé. Al principio yo también pensaba así. Pensaba que en el océano había una cantidad infinita de peces y que todo lo que teníamos que hacer era salir mar afuera y capturarlos. Pero resulta que eso era sólo una ilusión. La cantidad excesiva de barcos pesqueros y los equipos de alta tecnología han agotado las reservas de peces. A esto hay que añadir que la práctica de arrojar desechos tóxicos en los océanos ha contaminado sus aguas y reducido esas reservas aun más. Es verdad, hijo. Los peces desaparecen. Si quiero alimentar a esta familia, voy a tener que considerar otras opciones.»

Por mucho que Cy intentara convencer a su hijo de la gravedad de la situación, Chad parecía empeñado en rechazar la idea. Simplemente, no creía que algo semejante pudiera ocurrir en realidad. Tal vez la próxima temporada su padre comprobaría que tanto él como los demás alarmistas se habían equivocado por completo.

En esa temporada, sin embargo, en doce semanas apenas si habían pescado lo suficiente como para subsistir. Algo más vino a empeorar las cosas: la compañía envasadora a la cual Cy había vendido su pesca fue declarada en cesación de pagos y no pudo cancelar la deuda. Fue en ese momento cuando Cy Wiggins decidió abandonar la pesca comercial y buscar empleo. Pero ¿quién daría empleo a un hombre de cincuenta años que sólo tenía experiencia en la pesca comercial? ¿En qué otra actividad podían ser útiles sus habilidades? Se sintió vencido, como si su vida fuera arrastrada por una mala resaca.

Cy Wiggins sabía que a Chad le caería mal la noticia, pero esperaba que al menos intentara comprender y ver la situación desde su punto de vista. Vender el barco les daría un punto de apoyo: unos pocos dólares en el banco después de haber pagado todas las deudas. Miró hacia el jardín, donde Chad estaba sentado con la cabeza gacha, de espaldas a la casa, y se preguntó en qué le había fallado a su hijo. ¿Cómo era posible que los peces, que antes abundaban, escasearan ahora hasta tal punto? ¿Cómo pudimos dejar que eso ocurriera?

Preguntas críticas

1. ¿Cuáles son los problemas importantes en este caso? Hablen entre ustedes en su grupo y definan las cuestiones significativas. Luego hagan una lista, anotándolas en orden de importancia.
2. Basándose en los datos consignados en el caso, ¿cómo describirían la vida de una persona que se dedica a la pesca comercial? En su opinión, ¿de qué modo se gana el dinero en esa ocupación? ¿Cuáles son los gastos que reducen la ganancia bruta?
3. Los datos del caso indican que un pescador profesional tiene gastos elevados. ¿Cómo explican eso? En su opinión, ¿qué justifica los gastos relacionados con ese negocio?
4. ¿Cómo creen ustedes que se capturan los peces? ¿Cuáles son, a su entender, los distintos modos en que se capturan las distintas clases de peces?
5. En su opinión, ¿cómo han contribuido los equipos de «alta tecnología» de los barcos pesqueros a la disminución de las reservas de peces? ¿Qué ejemplos pueden dar sobre el modo en que esto ocurre?
6. ¿Cómo es posible que los peces, que antes eran abundantes, escaseen en la actualidad? En su opinión, ¿qué factores han contribuido a ello? ¿Qué datos respaldan sus ideas?
7. ¿Hasta qué punto es posible revertir esta situación? ¿Qué medidas deberían tomarse para lograrlo? En su opinión, ¿cuáles serían las consecuencias económicas de las medidas que proponen?

8. Cy Wiggins se siente responsable por los efectos negativos que la situación tendrá en el futuro de su hijo. ¿Cuál es su posición en lo que se refiere a la responsabilidad por la disminución de las reservas de peces?
9. ¿Qué debería hacer Cy ahora? ¿Qué planes le sugerirían para el resto de su vida? ¿Qué le sugerirían a Chad?

Actividades conexas

Películas documentales del Consejo Nacional de Cinematografía de Canadá

10 Days-48 Hours. Muestra lo tediosa que es la vida a bordo de un moderno barco pesquero; incluye la planta de procesamiento, los barcos pesqueros y los hombres que trabajan en ellos.

Changing Tides. Explora cuestiones económicas, sociales y políticas relacionadas con la piscicultura.

Fish By-Catch. Describe el despilfarro de recursos naturales en la pesca de camarones mediante redes de arrastre.

Fishermen. Muestra las decisiones que deben enfrentar los pescadores de la costa Este de Canadá.

Incident at Restigouche. Describe el conflicto sobre los derechos de pesca del salmón entre la provincia de Quebec y los indios micmac.

One out of Three Is a Fishboat. Muestra los peligros a que están expuestas las personas y los bienes en el mar como consecuencia de la falta de medidas de seguridad adecuadas, los malos hábitos y el desconocimiento del arte de navegar.

Pacific Highliners. Describe la vida a bordo de los barcos que se dedican a la pesca del salmón en la costa de Columbia Británica.

F. La vejez no es para los flojos

Notas para el docente

El envejecimiento determina cambios biológicos inevitables en todos los seres vivientes. Este caso examina el deterioro de las funciones biológicas que se produce en el perro de la familia, relacionándolo con el envejecimiento de los seres humanos.

Estas son las grandes ideas en que se basa este caso:

1. El envejecimiento es un proceso normal cuya consecuencia natural es el deterioro de las funciones biológicas.
2. El deterioro de la piel, el pelo, los músculos, la visión y la audición, así como la pérdida de los dientes y ciertas enfermedades crónicas son fenómenos vinculados al envejecimiento.
3. El envejecimiento afecta a todas las formas de vida.
4. Los seres humanos no envejecen de manera uniforme; el deterioro biológico puede retardarse.

Keela yacía inmóvil; sus ojos oscuros reflejaban el dolor que sentía. Cada vez que me acercaba para tocarla, gemía y me miraba como diciendo «Ayúdame. Por favor, ayúdame». Yo no podía soportarlo. Sabía que mi perra se moría y que la mejor decisión que podía tomar mi familia era sacrificarla. Sin embargo, seguía esperando que un milagro, un imposible beso mágico, reviviera a mi perra y le permitiera correr y jugar un día más. ¿Por qué los perros y las personas tenían que envejecer y morir?

Keela entró a formar parte de la familia antes de que yo naciera, de modo que en realidad era el primer hijo de nuestra familia. Era la más pequeña de una camada de cuatro perros esquimales, la única que quedaba cuando mamá y

papá contestaron al aviso que decía SE VENDEN CACHORROS DE PERRO ESQUIMAL DE TRES MESES. Papá le dijo a mamá que el cachorro más pequeño de una camada no era una buena inversión. Probablemente sería un animal enfermizo y no viviría mucho tiempo. Pero Keela, cuyos enternecedores ojos oscuros parecía como si llevaran anillos negros pintados a su alrededor, metió su nariz fría y húmeda en el oído de mamá y eso bastó. Mamá no escuchó ni una sola palabra de lo que decía papá sobre la salud y la longevidad. Hicieron un cheque por doscientos cincuenta dólares y lo entregaron al criador de perros. Mamá tomó en brazos a Keela y la metió en el auto. Era como tratar de envolver maíz frito. De algún modo, Keela sabía que iba camino a su hogar.

Los perros tienen un ciclo de crecimiento distinto del de las personas. Cuando Keela cumplió un año ya había alcanzado su talla de animal adulto, aunque en muchos aspectos seguía siendo un cachorro. No era un perro grande, como un ovejero alemán o un collie, pero tampoco pequeño, como los de esas razas diminutas que no superan el tamaño de un gato. Supongo que tenía el tamaño adecuado para un perro. Cuando yo era pequeño su tamaño era mayor que el mío, pero cuando cumplí los diez años me llegaba a las rodillas. Por supuesto, cuando se paraba sobre sus patas traseras aún podía apoyar las delanteras en mis hombros y lamerme la cara. Incluso cuando yo tenía diez años.

Se dice que cada año de vida de un perro equivale a siete años de vida de un ser humano. Por lo tanto, cuando yo nací, Keela tenía el equivalente de veintiún años humanos. O sea que tenía edad suficiente para ser algo así como una hermana mayor. En los recuerdos de mi niñez, incluso en los más lejanos, siempre aparece Keela. No puedo ni imaginar cómo hubiera sido mi familia sin Keela.

Antes de que naciera mi hermano Mickey, Keela era mi amiga y compañera inseparable. Incluso antes de que yo aprendiera a caminar, mi madre, cuando me llevaba afuera en mi cochecito, le decía a Keela: «Muy bien, Kees. Ahora cuídalo a Timmy. Volveré en unos minutos, pero vigílalo y no lo dejes hacer travesuras».

Keela miraba a mamá muy seria, como si entendiera cada una de sus palabras. Después, cuando mamá entraba en la casa para terminar su trabajo, Keela olfateaba el césped

alrededor del cochecito y lo circundaba dos veces, como para asegurarse de que el territorio no ofrecía peligro. Luego apoyaba las patas en el cochecito y lamía las migajas de galletita que yo tenía en la cara, mientras yo reía y le tiraba las orejas. Nunca me importó tener que esperar a mi madre cuando Keela me cuidaba.

Cuando yo tenía seis años, Keela estaba muy por delante de mí en años humanos. Nueve años perrunos no parecían una edad *tan* avanzada, pero sesenta y tres años humanos ya hacían pensar en la vejez. Cuando salía a caminar por el barrio, ella me acompañaba, en especial cuando iba al Dari Queen. El chocolate era su sabor preferido, y se sentaba a mi lado, mirándome esperanzada por si algunas gotas de helado se deslizaban entre mis dedos y caían en la acera. En el tiempo en que yo aprendía a andar en bicicleta, se sentaba en el césped y me vigilaba. Si yo tropezaba o me desalentaba, Keela se acercaba y lamía mi rostro, como diciendo «Todo está bien, Timmy. Sé que puedes hacerlo. Intenta de nuevo». Cuando finalmente aprendí, corría a mi lado, ladrando a los pájaros. Considerando que había alcanzado los sesenta y tres años humanos, no se puede negar que tenía agallas.

Recuerdo cómo era en la época en que nació Mickey, mi detestable hermano. Aunque Mickey era el peor niño que el destino haya enviado a una agradable familia, Keela le brindó generosamente su afecto. Mickey no entendía nada de perros. Le tiraba a Keela la cola o las orejas o trataba de treparse a su lomo para que lo llevara a pasear. A Keela parecía no importarle. Supongo que lo aceptaba porque era parte de nuestra familia. Les diré, sin embargo, que Keela era mucho más amable con Mickey que yo. Si he de decir la verdad, yo no lo podía soportar y no veía el momento de que creciera y actuara con sensatez.

Cuando estaba en segundo grado, resultaba claro que para Keela yo era su amo, más que ningún otro miembro de la familia. No sé cómo sucedió, pero las cosas se encarrilaron así. Yo era quien le daba de comer todas las mañanas. Jugábamos en el parque con el disco volador, y también la llevaba conmigo a mis sesiones de entrenamiento para que me viera jugar al fútbol. Y, por supuesto, era en mi cama donde dormía todas las noches. Salvo, claro está, cuando mi madre entraba en el dormitorio, la veía y le ordenaba que se

bajara. Pero incluso entonces lo que hacía era bajarse de un salto, sentarse en la alfombra y esperar a que mi madre se fuese. Tan pronto como ella se había ido, Keela volvía a treparse a la cama. Por la mañana, lo primero que yo veía al abrir los ojos era su lustroso pelaje gris y negro.

Un hecho curioso es que, cuando uno vive con otras personas, prácticamente no nota su crecimiento. Mi abuela, por ejemplo, que vive en Victoria y sólo nos ve dos veces por año, siempre dice «¡Caramba, cuánto han crecido!» cuando nos ve a Mickey y a mí. Y mi madre dice «¿Sí?» como si no se hubiera dado cuenta. Luego nos hace parar contra la pared de la cocina, en la que ha ido marcando nuestra estatura desde que aprendimos a caminar.

«Tienes razón, mamá», dice. «Tim ha crecido dos centímetros y medio desde la última vez que viniste a visitarnos. Y Mickey ha crecido —¿puedes creerlo?— casi cuatro centímetros. ¡Dios mío!» Yo nunca me di cuenta de que la estatura de Mickey aumentara, y sé que Mickey nunca se fijó en la mía. Tal vez necesitábamos que la abuela viniera y lo mencionara.

«Y mira a Keela», dijo mi abuela.

«¿Qué tiene?», dijo mamá.

«Nada. Sólo que veo que parte de su pelo negro está empezando a ponerse gris, y también tiene pelo gris alrededor de la boca. Se está poniendo vieja, Phyllis. Vieja como yo.»

Es curioso que la abuela dijera eso, porque cuando lo hizo y observé con cuidado, vi que tenía razón. Keela tenía el pelo canoso alrededor de la boca. Y la abuela tenía la cabeza completamente canosa. Pero yo nunca lo había notado hasta que la abuela vino a visitarnos.

Yo estaba en sexto grado cuando, por primera vez, Keela se enfermó de verdad. Cuando me levanté esa mañana, Keela no estaba en mi cama ni debajo de ella; ni siquiera estaba en la habitación. La encontré hecha un ovillo en un rincón de la cocina, cerca de la cocina de gas.

«¿Qué te pasa, Keela? ¿Qué te pasa, muchacha?» Me incliné, le di unas palmaditas en la cabeza y noté que temblaba. Yo no quería ir a la escuela ese día, pero mamá dijo que iba a llevar a Keela a que la viera la doctora Wagner, una veterinaria especializada en perros y gatos. En la escuela me sentía preocupado y no podía concentrarme en nada. Cuando en la clase de estudios sociales el señor Fox

me hizo una pregunta sobre los ríos importantes de Quebec, tuvo que reprenderme por no prestar atención. El no sabía que mi perra era para mí más importante que los ríos de Quebec.

Mamá me esperó en la parada del ómnibus. Pienso que sabía que yo estaría preocupado. Puso su brazo sobre mis hombros y caminamos juntos hasta casa. Si las noticias iban a ser malas, prefería no oírlas.

«Va a estar bien, Tim», me dijo, con una voz que reflejaba cierta duda. «Como sabes, Keela se está poniendo vieja, y tiene algo que afecta a menudo a las personas viejas y los perros viejos. Se llama diabetes. Significa que algo anda mal en la forma en que su cuerpo metaboliza los carbohidratos, es decir, los azúcares y las féculas.»

«¿Se va a morir?», pregunté balbuceante. Hablar me costaba un enorme esfuerzo. Sentía la lengua gruesa como un guante de béisbol.

«No, no.» Mi madre me apretó el hombro. «Uno no muere de diabetes si cuida su dieta. Sólo tenemos que vigilar su dieta. No más dulces, no más sobras de la mesa. Sólo la comida para perros y, por supuesto, todos los huesos que quiera.»

Me alejé corriendo de mi madre y entré en la cocina. Keela estaba aún enroscada junto a la cocina de gas, pero al menos levantó la cabeza cuando me vio entrar.

«Keela, Keela.» Apoyé la cabeza en su cuello y le susurré al oído. Por primera vez tuve clara conciencia de que Keela se ponía vieja y de que un día yo llegaría a casa y ella ya no estaría allí. Pero mientras tanto la doctora Wagner la había puesto a dieta y le había prescripto un suplemento vitamínico que debía tomar con las comidas. Yo no sabía que los perros tomaban vitaminas, pero si las vitaminas la iban a mantener saludable, yo estaba a favor.

Por entonces no necesitaba que mi abuela nos recordara en sus visitas que nos estábamos volviendo más altos y más viejos para darme cuenta de que Keela ya no era joven. No podía correr muy rápido y, cuando jugábamos con el disco volador, no podía saltar tan alto ni jugar durante tanto tiempo como antes. También noté que sus patas se torcían un poco. Cuando la llevamos al consultorio de la doctora Wagner para su revisión semestral, esta notó que Keela tenía una artritis incipiente. La artritis es una enfermedad

que ataca a las personas y a los perros viejos y afecta las articulaciones de las caderas, las rodillas y los dedos. Las articulaciones inflamadas causan dolor y pérdida de movilidad. Keela tenía entonces quince años perrunos y ciento cinco años humanos. Era una perra vieja. La doctora Wagner, después de revisarla, opinó que su estado era satisfactorio y nos dijo que si la artritis le producía molestias, podíamos darle aspirina. Cuando le pregunté si necesitábamos tomar alguna precaución especial respecto del ejercicio, contestó que Keela podía juzgar mejor que nadie lo que estaba en condiciones de hacer. «Es decir», me explicó, «si se siente bien, correrá y jugará contigo. Si no, ya verás que no lo hace. Es así de simple. Deja que ella te diga cómo se siente.»

Asentí con un movimiento de cabeza; había entendido perfectamente. Keela siempre encontraba el modo de decirme lo que sentía.

En los tres años que siguieron pasé de la escuela primaria a la Escuela Secundaria Rudyard Kipling y comencé a participar en un gran número de actividades extracurriculares, por lo que estaba mucho tiempo fuera de casa. Seguí jugando al fútbol y me incluyeron en el equipo de la escuela. También me interesé por el basquetbol, e incluso me hice de tiempo para tocar en la banda de la escuela, aunque la trompeta y yo nunca llegamos a conciliar del todo nuestras diferencias. Sin embargo, seguía ocupándome de la comida y las vitaminas de Keela por la mañana. Pero mamá la vigilaba durante los días y las tardes en que yo no estaba, con alguna ayuda de Mickey, justo es reconocerlo. Incluso los hermanitos detestables crecen y adquieren cierta sensatez.

Es curioso lo que sentía al ver cómo mi perra se deslizaba cuesta abajo hacia la vejez. No puedo explicarlo, pero no quería mirarla. No sé si porque ya no era la perra que yo amaba sino un ser viejo y decrépito que daba vueltas por la casa y se echaba junto a la cocina, o porque no podía soportar verla en ese estado. La evitaba tanto como me era posible. Todos sabíamos que tenía los días contados, pero casi no hablábamos de ello.

Mamá dijo que mientras no sufriera mucho y mientras disfrutara de su comida, seguiríamos cuidándola y queriéndola. A mí me pareció bien.

Un día, cuando estaba en la biblioteca estudiando para un examen de ciencias naturales, reparé en un libro sobre el envejecimiento. Lo tomé del estante y me puse a hojearlo. Cuando uno envejece, decía el libro, se producen en el cuerpo y en su funcionamiento diversos cambios relacionados con el proceso natural de deterioro que sobreviene con la edad. Se observan cambios en el aspecto, como las arrugas de la piel y la pérdida del cabello; huesos porosos, débiles y propensos a las fracturas; disminución de la masa muscular; deterioro de las articulaciones; pérdida de piezas dentales; disminución de la eficiencia cardiovascular; deterioro de la visión y la audición; pérdida de la memoria. Cerré el libro y lo devolví al estante, pensando «¡Demonios, ciertamente la vejez no es para los flojos!». Lo que le sucedía a mi perra era que presentaba algunas de esas afecciones propias del envejecimiento, y de nada servía que cerrara los ojos para no enterarme. Eso era lo que le pasaba a la gente y a los perros cuando envejecían. También me pasaría a mí. ¡Puaj! Pero no en los próximos cien años, o algo así. Entender el envejecimiento no me ayudó a aceptarlo. Seguí evitando a Keela. También pensé que empezaba a tener un olor extraño.

Llegó un momento en que Keela ya no se levantaba. Permanecía echada en el suelo, inmóvil. Me acerqué a ella y vi el dolor reflejado en sus ojos. Keela no entendía lo que le pasaba y yo no podía explicárselo. Traté de decirle con la mirada que lamentaba no haber sido un buen amigo para ella en su vejez. Esperaba que lo comprendiera, pero no me sentía muy seguro de ello.

Mamá nos hizo sentar, a Mickey y a mí, a la mesa de la cocina. «Esta decisión la tiene que tomar la familia», dijo. «No la voy a tomar yo sola. Es necesario que todos estemos de acuerdo. Pero sé que lo más humanitario es hacer que Keela se duerma para siempre. Es una crueldad dejarla sufrir.» Mickey se levantó de golpe y derribó su silla con gran estruendo. «No me importa», dijo. Pero se notaba que le importaba mucho.

«¿No hay ninguna posibilidad de que se cure?», pregunté, mirando a mamá y esperando que hiciera un milagro.

«Querido, Keela tiene ciento treinta y tres años humanos. Ha tenido una buena vida. La hemos amado y ella nos ha amado a nosotros. Es tiempo de dejarla partir.»

Cálidas lágrimas acudieron a mis ojos y resbalaron por mi cara en un torrente de dolor. Como atontado, asentí con un movimiento de cabeza apenas perceptible.

La doctora Wagner vino a casa y todos acariciamos a Keela mientras le aplicaban la inyección que pondría fin a su sufrimiento. Cuando todo terminó corrí al jardín, me abracé al cedro y lloré.

Esa tarde, Mickey, mamá y yo cavamos un hoyo junto al cedro y enterramos a nuestra perra. ¿Por qué no podía vivir cinco, diez o veinte años más? ¿Por qué la gente y los perros tienen que envejecer y enfermarse? No es justo.

Preguntas críticas

1. ¿Cuál es su interpretación del envejecimiento tal como afecta a los perros? ¿Y a las personas? ¿Qué diferencias hay entre el envejecimiento de las personas y el de los perros? ¿Cuáles son sus ideas?
2. ¿Cuáles son para ustedes las condiciones biológicas asociadas con el envejecimiento? ¿Cómo explican el proceso?
3. Las arrugas, las canas y la pérdida del pelo parecen ser una consecuencia normal del envejecimiento, tanto en los animales como en las personas. ¿Por qué creen ustedes que esto ocurre en la vejez? ¿Cómo lo explican?
4. Entre otras afecciones asociadas con el envejecimiento se encuentran algunas enfermedades crónicas como la diabetes y la artritis. ¿Qué saben ustedes de estas enfermedades? ¿Cómo explican la propensión de los ancianos a padecer enfermedades crónicas?
5. ¿Cuál es para ustedes la causa de que el dolor se asocie al proceso de deterioro biológico? ¿Cómo se produce esto? ¿Qué ejemplos pueden proporcionar en apoyo de sus ideas?
6. La disminución de la capacidad auditiva, la agudeza visual y la memoria también están asociadas con el envejecimiento. ¿Por qué creen ustedes que esto ocurre con la edad? ¿Cómo lo explican?
7. Si el deterioro biológico es una consecuencia normal del envejecimiento, ¿cómo explican la variabilidad de ese deterioro en los diferentes individuos? ¿Qué datos pueden proporcionar en apoyo de sus ideas?

8. En su opinión, ¿qué podría contribuir a retardar el envejecimiento? ¿Qué piensan al respecto? ¿Qué datos respaldan sus ideas?
9. En este caso, la doctora Wagner prescribió un suplemento vitamínico para Keela. ¿Cuál es, a su entender, el papel que cumplen las vitaminas en la preservación de la salud? ¿Qué datos respaldan sus ideas?
10. En este caso, a Tim le resulta penoso ocuparse de Keela, verla envejecida. ¿Cómo explican ustedes los sentimientos que el envejecimiento inspira en la gente?
11. ¿Cómo explican la preocupación de nuestra sociedad por la apariencia juvenil? ¿Qué opinan de las distintas estrategias que emplea la gente para «seguir siendo joven» durante tanto tiempo como le sea posible? En su opinión, ¿qué resultados dan esas estrategias en el terreno de lo físico? ¿Y en el de lo psicológico?

Actividades conexas

Libros

Bumagin, Victoria, y Hirn, Kathryn F. 1979. *Aging Is a Family Affair*. Nueva York: Crowell.

Canadian Conference on Aging. 1983. *Fact Book on Aging in Canada*. Ottawa.

Cosby, Bill. 1987. *Time Flies*. Nueva York: Doubleday.

de Beauvoir, Simone. 1973. *Coming of Age*. Nueva York: Warner Books.

Kotre, John, y Hall, Elizabeth. 1990. *Seasons of Life: Our Dramatic Journey from Birth to Death*. Nueva York: Little, Brown.

Life's Career. 1978. *Aging: Cultural Variations on Growing Old*. Beverly Hills, CA: Sage.

Myerhoff, Barbara. 1978. *Number Our Days*. Nueva York: Touchstone.

Quinn, M., y Tomita, S. 1986. *Elder Abuse and Neglect*. Nueva York: Springer.

Roy, F. Hampton, y Russell, Charles. 1992. *The Encyclopedia of Aging and the Elderly*. Nueva York: Facts on File.

Películas documentales del Consejo Nacional de Cinematografía de Canadá

Discussions in Bioethics: The Old Person's Friend. Examina la cuestión de si se debe permitir que mueran los ancianos que piden la desconexión de los aparatos que los mantienen con vida.

Don't Take My Sunshine Away. Explora modos de cuidar a los ancianos sin menoscabar su dignidad.

A House Divided. Cuatro conmovedores relatos arrojan luz sobre la tragedia del estrés de los cuidadores y el maltrato de los ancianos.

Mr. Nobody. Dilemas legales y éticos relacionados con los ancianos que se hallan sumidos en la apatía y no manifiestan interés por su propia suerte.

Growing Old. Examina la cuestión de si se debe cuidar a los ancianos o alentarlos a valerse por sí mismos.

Charles and François. Conmovedora historia de la amistad entre un abuelo y su nieto. Es una película sobre el envejecimiento y la muerte.

Arthritis: A Dialogue with Pain. Examina la índole de la enfermedad y sus efectos sobre la vida de la gente.

Daisy: Story of a Facelift. Examina los valores que impulsan a la gente a recurrir a la cirugía estética.

Referencias bibliográficas

Adam, Maureen (1992) *The Responses of Eleventh Graders to Use of Case Method of Instruction in Social Studies.* Tesis inédita de Master, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, BC.

Adam, Maureen, Chambers, Rich, Fukui, Steve, Gluska, Joe y Wassermann, Selma (1991) *Evaluation Materials for the Graduation Program*, Victoria, BC: Ministry of Education.

Barnett, Carne (abril de 1991) *Case Methods: A Promising Vehicle for Expanding the Pedagogical Knowledge Base in Mathematics.* Trabajo presentado ante la American Educational Research Association, Chicago.

Berlak, Ann y Berlak, Harold (1981) *Dilemmas of Schooling*, Londres: Methuen.

Bickerton, Laura (1993) *Case Method Teaching in Senior Biology: A Synthesis of Curriculum Content and Goals with Year 2000 Goals.* Tesis inédita de Master of Science, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby, BC.

Bickerton, Laura, Chambers, Rich, Dart, George, Fukui, Steve, Gluska, Joe, McNeill, Brenda, Odermatt, Paul y Wassermann, Selma (1991) *Cases for Teaching in the Secondary School*, Coquitlam, BC: Caseworks.

Bramer, Lawrence M. (1979) *The Helping Relationship*, Englewood, NJ: Prentice Hall.

Broadfoot, P. (ed.) (1986) *Profiles and Records of Achievement: A Review of Issues and Practice*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Bromley, D. B. (1986) *The Case Study Method in Psychology and Related Disciplines*, Nueva York: John Wiley.

Bruner, Jerome (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge: Belknap.

(1985) «On Teaching Thinking: An Afterthought», en S. F. Chipman, J. W. Segan y R. Glasser, eds., *Thinking and Learning Skills* (vol. 2, págs. 597-608), Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Carkhuff, Robert R. y Berenson, David H. (1983) *The Skilled Teacher*, Amherst, MA: Human Resources Development Press.

Carter, K. y Unklesby, R. (1989) «Cases in Teaching and Law», *Journal of Curriculum Studies*, *21*, págs. 527-36.

Case Studies: The Cowichan Collection (1993) Duncan, BC: School District # 65 (Cowichan).

Christensen, C. Roland (1991*a*) «Every Student Teaches and Every Teacher Learns: The Reciprocal Gift of Discussion Teaching», en C. Roland Christensen, David Garvin y Ann Sweet, eds., *Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership*, Boston: Harvard Business School Press (págs. 99-119).

(1991*b*) Entrevista grabada, Boston: Harvard Business School Media Center.

Christensen, C. Roland, Garvin, David y Sweet, Ann (1991) *Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.

Christensen, C. Roland y Hansen, Abby (1987) *Teaching and the Case Method*, Boston: Harvard Business School.

Cuban, Larry (1993) *How Teachers Taught*, Nueva York: Teachers College Press.

Chambers, Rich y Fukui, Steve (1991) «The Case of Injustice in Our Time», en Laura Bickerton *et al.*, *Cases for Teaching in the Secondary School* (págs. 53-8), Coquitlam, BC: Caseworks.

Dart, George (1991) «The Case of the Nazi Art Purges», en Laura Bickerton *et al.*, *Cases for Teaching in the Secondary School* (págs. 109-15), Coquitlam, BC: Caseworks.

Davies, Anne, Cameron, Coren, Politano, Colleen y Gregory, Kathleen (1992) *Together Is Better*, Winnipeg: Peguis.

Dewey, John (1938) *Experience in Education*, Nueva York: Macmillan.

(1964) «The Child and the Curriculum», en *John Dewey on Education: Selected Writings* (págs. 339-58), Chicago: University of Chicago Press.

Eggert, Wally y Wassermann, Selma (1976) «Profiles of Teaching Competency: A Way of Looking at Classroom Teaching Performance», *Canadian Journal of Education*, *1*(1), págs. 67-73.

Ewing, David W. (1990) *Inside the Harvard Business School*, Nueva York: Random House.

Festinger, Leon (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, CA: Stanford University Press.

Freire, Paulo (1983) *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Continuum. [*Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1973.]

Furth, Hans G. (1970) *Piaget for Teachers*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [*Las ideas de Piaget. Su aplicación en el aula*, Buenos Aires: Kapelusz, 1971.]

Gardner, Howard (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York: Basic Books. [*Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.]

Gerlach, Ronald, A. y Lamprecht, Lynne W. (1980) *Teaching About the Law*, Cincinnati: W. H. Anderson.

Gibbons, Maurice (1976) *The New Secondary Education*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Glasser, William (1986) *Control Theory in the Classroom*, Nueva York: HarperCollins.

Gluska, Joe (1991) «Let's Have a War! That's a Good Idea!», en Laura Bickerton *et al.*, *Cases for Teaching in the Secondary School* (págs. 33-8), Coquitlam, BC: Caseworks.

Goodenough, Daniel (1991) «Changing Ground: A Medical School Lecturer Turns to Discussion Teaching», en C. Roland Christensen, David Garvin y Ann Sweet, eds., *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (págs. 83-98), Boston: Harvard Business School Press.

Goodman, D. M. (1982) «Making Liberal Education Work in a Technological Culture», *Liberal Education, 68*(1), págs. 63-8.

Graham, B. P. y Schwartz, S. H. (1983) «Try the Case Approach in the Features Course», *Journalism Education, 38*(1), págs. 45-8.

Graves, Donald y Sunstein, B. (eds.) (1992) *Portfolio Portraits*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Greenwald, Bruce (1991) «Teaching Technical Material», en C. Roland Christensen, David Garvin y Ann Sweet, eds., *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (págs. 193-214), Boston: Harvard Business School Press.

Greenwood, Gordon E. y Parkay, Forrest W. (1989) *Case Studies for Teacher Decision Making*, Nueva York: Random House.

Hansen, Abby (1987) «Reflections of a Casewriter: Writing Teaching Cases», en C. Roland Christensen y Abby J. Hansen, *Teaching and the Case Method* (págs. 264-70), Boston: Harvard Business School Press.

Hansen, Abby, Renjilian-Burgy, Joy y Christensen, C. Roland (1987) «Felt As If My World Had Just Collapsed», en C. Roland Christensen y Abby Hansen, eds., *Teaching and the Case Method* (págs. 120-2), Boston: Harvard Business School Press.

Hargreaves, Andy (1988-1989) «The Maturation of Educational Measurement», *E + M Newsletter*, nº 45, Toronto: OISE Educational Evaluation Center.

Johnson, J. y Purvis, J. (1987) «Case Studies: An Alternative Learning Teaching Method in Nursing», *Journal of Nursing Education, 26*, págs. 118-20.

Kleinfeld, Judith (1989) *Teaching Cases in Cross Cultural Education*, Cross Cultural Education series, Fairbanks: University of Alaska, Center for Cross Cultural Studies.
(en prensa) *Gender Tales*, Nueva York: St. Martin's Press.
Kohn, Alfie (septiembre de 1993) «Choices for Children: Why and How to Let Students Decide», *Phi Delta Kappan*, *75*(1), págs. 8-20.
Kowalski, Theodore J., Weaver, Roy A. y Henson, Kenneth, T. (1990) *Case Studies on Teaching*, Nueva York: Longman.
Lawrence, Paul (1953) «The Preparation of Case Material», en Kenneth R. Andrews, ed., *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Lortie, Dan (1975) *Schoolteacher*, Chicago: University of Chicago Press.
Lowe, I. (1975) «Using Case Studies in the Teaching of Physical Principles», *Physics Education*, *10*(7), págs. 491-2.
Lowell, Mildred Hawksworth (1968) *The Case Method in Teaching Library Management*, Metuchen, NJ: The Scarecrow Press.
Lloyd-Jones, Esther (ed.) (1956) *Case Studies in Human Relationships in Secondary School*, Nueva York: Teachers College Press.
McAninich, Amy Raths (1993) *Teacher Thinking and the Case Method*, Nueva York: Teachers College Press.
McCleary, W. J. (1985) «A Case Approach for Teaching Academic Writing», *College Composition and Communication*, *36*, págs. 203-12.
Maltin, Leonard (1993) *Movie and Video Guide*, Nueva York: Signet.
Manley-Casimir, Michael y Wassermann, Selma (1989) «The Teacher as Decision-Maker: Connecting Self with the Practice of Teaching», *Childhood Education*, *65*(5), págs. 288-93.
Merseth, Katherine (1991) «The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today», *Journal of Teacher Education*, *42*(4), págs. 243-8.
Nolan, A. W. (1927) *The Case Method in the Study of Teaching with Special Reference to Vocational Agriculture: A Case Book for Teachers of Agriculture*, Bloomington, IN: Public School Publishing Co.
O'Shea, Thomas y Wassermann, Selma (1992) «The Case of the Yahagi Maru», Burnaby: Faculty of Education Case Clearinghouse, Simon Fraser University.
Pietrowski, M. V. (1982) «Business as Usual: Using the Case Method to Teach ESL to Executives», *TESOL Quarterly*, *16*, págs. 229-38.

Posner, George J., Strike, Kenneth A., Hewson, Peter W. y Gertzog, William A. (1982) «Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change», *Science Education, 66*, págs. 211-27.

Raths, Louis E., Wassermann, Selma, Jonas, Arthur y Rothstein, Arnold (1986) *Teaching for Thinking: Theory, Strategies, and Activities for the Classroom*, Nueva York: Teachers College Press. [*Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Buenos Aires: Paidós Studio, 1991.]

Rogers, Carl (1961) *On Becoming a Person*, Boston: Houghton Mifflin.

Rokeach, Milton (1960) *The Open and Closed Mind*, Nueva York: Basic Books.

Rosmarin, Adena (1985) «Profile: The Art of Leading a Discussion», en Margaret Morganrouth-Gullette, ed., *On Teaching and Learning*, Cambridge, MA: Harvard-Danforth Center for Teaching and Learning.

Shulman, Judith (1992) *Case Methods in Teacher Education*, Nueva York: Teachers College Press.

Silverman, Rita, Welty, William M. y Lyon, Sally (1992) *Case Studies for Teacher Problem Solving*, Nueva York: McGraw-Hill.

Small, Robert C. y Strzepek, Joseph E. (1988) *A Casebook for English Teachers. Dilemmas and Decisions*, Belmont, CA: Wadsworth.

Snygg, Donald (1966) «A Cognitive Field Theory of Learning», en Walter B. Waetjen, ed., *Learning and Mental Health in the School*, Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stake, Robert y Easley, Jack (1978) *Case Studies in Science Education*, Urbana: University of Illinois, Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.

Sykes, Gary (1989) «Learning to Teach with Cases», *NCRTE Colloquy, 2*(2), págs. 7-13.

Sykes, Gary y Bird, Tom (1989) «Teacher Education and the Case Idea», en G. Grant, ed., *Review of Research in Education, 18*, págs. 457-521, Washington, DC: American Educational Research Association.

Turow, Scott (1977) *One-L*, Nueva York: Warner Books.

Wassermann, Selma (1990) *Serious Players in the Primary Classroom*, Nueva York: Teachers College Press.

(1991*a*) «The Case of Donald Marshall», en Laura Bickerton *et al.*, *Cases for Teaching in the Secondary School* (págs. 91-7), Coquitlam, BC: Caseworks.

(1991*b*) «Welcome Aboard!», en Laura Bickerton *et al.*, *Cases for Teaching in the Secondary School* (págs. 59-66), Coquitlam, BC: Caseworks.

(1992*a*) *Asking the Right Question: The Essence of Teaching*, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Fastback.
(1992*b*) «The Cranberry-Orange Muffin Vote», Vancouver: Faculty of Education Case Clearinghouse, Simon Fraser University.
(1992*c*) «The Unbearable Ugliness of Subaru», Vancouver: Faculty of Education Case Clearinghouse, Simon Fraser University.
(1993*a*) *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies*, Nueva York: Teachers College Press.
(1993*b*) «Old Age Ain't for Sissies», Vancouver: Faculty of Education Case Clearinghouse, Simon Fraser University.
(1993*c*) «To Care or Not to Care», Vancouver: Faculty of Education Case Clearinghouse, Simon Fraser University.
(1993*d*) «Where Have All the Salmon Gone?», Vancouver: Faculty of Education Case Clearinghouse, Simon Fraser University.
Wassermann, Selma e Ivany, J. W. George (1988) *Teaching Elementary Science: Who's Afraid of Spiders?*, Nueva York: HarperCollins.
Wheatley, J. (1986) «The Use of Case Studies in the Science Classroom», *Journal of College Science Teaching*, *15*, págs. 428-31.
Wiggins, Grant (1993) «Assessment: Authenticity, Context and Validity», *Phi Delta Kappan*, *75*(3), págs. 200-14.
Winchell, Paul (1954) *Ventriloquism for Fun and Profit*, Baltimore: Ottenheimer.
Zarr, M. (1989) «Learning Criminal Law Through the Whole Case Method», *Journal of Legal Education*, *34*(4), págs. 697-701.