

## **EL ESTUDIO DE CASOS: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LA INVESTIGACION DIDACTICA**

Carlos Marcelo García

### **EL ESTUDIO DE CASO: ORÍGENES Y APLICACIONES EN OTROS CAMPOS PROFESIONALES**

El origen de la utilización del estudio de casos como estrategia para la formación de profesionales se remonta a 1870, año en que Christopher Laudell la introdujo en la "School of Law" de la Universidad de Harvard. Desde entonces, diferentes Facultades y Escuelas de otras tantas Universidades (Chicago, Pennsylvania, etc). han incorporado la estrategia de casos para formar a ejecutivos, gestores de empresa, abogados, etc. (Clark, 1986).

En la actualidad, el estudio de caso se viene utilizando ampliamente en profesiones como: Empresa, Psicología Clínica, Derecho, Medicina, Ciencias Políticas, aún cuando difieren en el propósito, contenido y método. Los campos más opuestos en cuanto a su utilización corresponden al Derecho y Empresa. En este sentido informa Merseth (1990) que En Derecho el propósito consiste en enseñar a los estudiantes a aplicar los principios y normas legales ya establecidos a casos particulares. El pensamiento que se desarrolla en los estudiantes es deductivo, puesto que han de seleccionar qué principio o norma de procedimiento es más adecuado en cada situación. En este caso, el método en sí se basa en la dirección y orientación por parte del profesor para que los estudiantes sean capaces de encontrar la respuesta correcta.

Por el contrario, en estudios **Empresariales** el propósito es diferente. Se busca enfrentar a los estudiantes a situaciones en las que tengan que realizar una fundamentación teórica y aplicar principios generales a situaciones problemáticas. Se suelen presentar de forma narrativa, en donde se describen sucesos que son complejos, y a menudo ambiguos. El método que se

utiliza, en lugar del diálogo socrático, se basa en las preguntas formuladas por el profesor para guiar la discusión, de manera que no se parte de ninguna respuesta correcta sino que puede existir más de una.

Merseth establece dos diferencias respecto a la utilización del estudio de caso: en primer lugar, como en el caso de Derecho, la existencia en Derecho de un cuerpo de conocimiento amplio y estructurado permite desarrollar una lógica deductiva, mientras el conocimiento en Ciencias Empresariales está más sujeto a situaciones cambiantes, y por tanto resulta difícil predecir comportamientos o aplicar normas y principios. La segunda característica diferenciadora reside en que en Empresariales se hace mayor hincapié en el aspecto humano, de interrelaciones y de respeto a la subjetividad de las personas. Sin embargo, en Derecho, al existir unas referencias objetivas, el factor humano queda relegado a segundo término.

Esta comparación nos ha podido permitir ir comprendiendo que la utilización del estudio de caso en educación se acerca más al ejemplo de Empresariales que al de Derecho. En Educación, y más concretamente en Didáctica, existe un amplio cuerpo de conocimientos que según algunos autores (Doyle, 1986) pueden ser sistematizados mediante casos que presenten principios didácticos "en acción". Sin embargo esos principios que la investigación ha identificado (aspectos de la enseñanza eficaz, instrucción directa, según han revisado recientemente Rosenshine y Stevens, 1988) no pueden tomarse como leyes generales, y válidas en cualquier situación didáctica. Ya hemos comentado cuáles son las características del conocimiento del profesor y como éste tiende a ser estratégico y situacional.

## **EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

La utilización de casos en la formación del profesorado puede ayudar a conseguir el objetivo de lograr profesores más reflexivos. En este sentido Kilbourn afirma que "otra forma de mejorar las destrezas de reflexión-sobre-la-acción consiste en leer o escuchar historias sobre la práctica. Las historias pueden proporcionar al profesor experiencia vicaria. Son una variante de las reflexiones de un profesor sobre la práctica de otro. Las historias, viñetas, episodios, casos, narraciones, cuando están bien escritas o contadas, pueden ser un medio poderoso para ayudar a los profesores a reflexionar-sobre-la-acción, con el objetivo de mejorar la reflexión-en-la-acción" (Kilbourn, 1988, p. 94-95).

Ello es así, porque los casos en formación del profesorado suponen tres diferentes niveles actividades para el profesor que los analiza: observación, simplificación y reflexión. A través de la **Observación**, el sujeto que observa aporta a lo observado su modelo mental del mundo: vemos lo que esperamos ver, e ignoramos u olvidamos detalles que no tienen que ver con nuestra experiencia. En segundo lugar, un caso supone una **Simplificación**: Los seres

humanos deben simplificar la complejidad de las situaciones en las que se implican debido a su limitación de memoria y tratamiento de información. Lo que enseñan los casos no es si simplificar o no, sino cómo simplificar una situación. Los casos muestran cómo profesores y alumnos toman estas decisiones, definiendo el espacio problema dentro del cual operar. Los casos también proporcionan suficiente información como para que los lectores puedan comportarse de forma diferente (Clark, 1986). Esta estrategia ha sido especialmente recomendada en el informe de la Carnegie Commission sobre reforma en la formación del profesorado: "Un enfoque que debería incorporarse (en formación del profesorado)... es el método de casos, bastante desarrollado en Derecho y Empresa, pero casi desconocido en la formación de los profesores. La enseñanza por "casos" ilustra una gran variedad de problemas de enseñanza que deberían desarrollarse como foco principal de la instrucción" (1986, p. 76).

Por último, los casos ayudan a los profesores a **Comprender** situaciones, realizar interpretaciones, sobre realidades distintas a las que conocemos. En este sentido, como afirma Shulman, "un caso no es precisamente una anécdota bien escrita; los casos proporcionan oportunidad para la reflexión precisamente porque llevan al que está aprendiendo fuera de los límites de la experiencia individual y le proporciona oportunidades para reflexionar sobre las experiencias de otros. Esta es una herramienta poderosa cuando se trabaja con un grupo. Los casos se seleccionan y organizan porque representan ocasiones prácticas para tratar con problemas teóricos interesantes" (Shulman, 1988, p. 36).

La utilización de la estrategia de estudio de casos ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de los profesores (Lampert y Clark, 1990). En **primer** lugar, y como ha señalado recientemente Merseth (1990), los casos ayudan a los profesores a desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. Esta es una de las ventajas más destacadas del estudio de caso, su contribución al desarrollo del pensamiento estratégico, del análisis crítico o de la resolución de problemas.

"Casos bien diseñados pueden ayudar a los estudiantes de formación de profesorado a observar de forma más focalizada, a realizar inferencias, identificar relaciones y formular principios organizadores... Los casos envían un poderoso mensaje de que la enseñanza es compleja, contextual y reflexiva" (Merseth, 1990, p.14).

En **segundo** lugar, tal como hemos señalado, la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. La posibilidad de analizar situaciones, pero también de estudiar diferentes alternativas y planes de acción es otra de las ventajas del método de casos en favor de una orientación de la formación del profesorado hacia la reflexión.

En **tercer** lugar, los casos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas. Los casos ofrecen situaciones que superan la tradicional simplificación de la actividad docente en las clases teóricas. Asimismo, los casos pueden favorecer el desarrollo de una consciencia más sensible al contexto y a las diferencias individuales.

En cuarto lugar, se observa y constata claramente que la enseñanza basada en casos implica a los estudiantes en su propio aprendizaje: "En una clase en que se emplean casos, los estudiantes dejan de ser pasivos, receptores de información (a menudo desarrollada mediante exposiciones) y pasan a convertirse en participantes activos y responsables en el aprendizaje" (Merseth, 1990, p. 15). Además, al discutir un caso, el estudiante aporta no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus experiencias previas, sus sentimientos, disposiciones y valores personales. Los casos permiten una oportunidad para hacer explícitas las propias creencias y conocimientos.

Por último, la utilización del método de casos promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes. Ello es importante en la medida en que las propuestas de Reforma del Sistema Educativo (LOGSE) destacan la necesidad de desarrollar hábitos colaborativos en los profesores. En este sentido, el método de casos hace hincapié en la resolución de problemas de forma compartida, en donde los individuos se acostumbren a compartir sus conocimientos y a desarrollar estrategias de análisis compartido de situaciones.

## EL ESTUDIO DE CASO Y LA SIMULACIÓN: ALGUNAS PRECISIONES

Al hablar del estudio de caso, como estrategia de formación de profesorado, no debemos limitarnos sólo al caso presentado, sino que es necesario ampliarlo hasta tener en cuenta la organización del propio programa formativo, el grupo que analiza el caso, así como el papel del profesor, animador de la discusión del grupo. Estos aspectos serán tratados de forma más o menos extensa a lo largo de esta comunicación.

Como ya apuntamos anteriormente, un caso no es solo un informe o narración, generalmente escrita sobre algún acontecimiento didáctico u organizativo. Como Shulman apuntaba, "para poder denominar a algo como caso es preciso llamar la atención sobre el aspecto teórico, es decir, justificar que es un "caso de algo", o que es un ejemplo dentro de un conjunto más amplio" (Shulman, 1986, p. 11). Por tanto, cuando se selecciona un caso para su tratamiento en actividades formativas, se hace porque en él se describe, ejemplifica, una determinada teoría didáctica, una conducta docente prototípica, un conflicto habitual, etc.

Muchielli (1972), en un libro titulado *La méthode des cas*, propone algunas condiciones para poder caracterizar un texto como caso.

1. **Autenticidad:** ser una situación concreta sacada de la realidad de la vida.
2. **Urgencia de la situación** en el caso: ser una situación problemática que provoca un diagnóstico o una decisión (o los dos).
3. **Orientación pedagógica:** ser una situación que puede proporcionar información y formación en un dominio del conocimiento o de la acción.

4. **Totalidad:** ser una situación "total", es decir que incluye toda la información necesaria y todos los hechos disponibles.

El estudio de caso, como hemos declarado, es algo más que un informe escrito acerca de un determinado acontecimiento de enseñanza. Supone también una estrategia formativa en la que se implican los sujetos que en ella participan. En este sentido conviene diferenciar claramente lo que puede ser el estudio de caso de otras estrategias formativas con las que guarda ciertas similitudes. Nos referimos fundamentalmente a la simulación.

Jones (1980) ha planteado con gran claridad las diferencias entre simulación y estudio de caso: "En un estudio de caso los estudiantes se sitúan fuera y examinan con imparcialidad un caso particular incluyendo los documentos relacionados con el caso, y la discusión entre ellos acerca de lo que debería hacerse o no... En una simulación los participantes están dentro, con poder, derechos y responsabilidades para dirigir los sucesos. A diferencia del estudio de casos, no resulta un fenómeno estático. Tienen lugar acciones e interacciones. Las situaciones cambian, los participantes están implicados, participan, se absorben en la interacción. Se puede decir que los participantes son la simulación" (p.10).

## **DISTINTOS TIPOS DE CASOS**

Al principio de este epígrafe establecíamos algunas apreciaciones importantes respecto a diferentes niveles y tipos de conocimiento por parte del profesor. En definitiva podemos hablar también de casos que pretenden desarrollar diferentes niveles de conocimiento de los profesores. Así, diferentes autores han planteado diversas clasificaciones de casos. Para Muchielli (1972), los casos pueden clarificarse de la siguiente forma:

1. El incidente significativo que inicia un problema o que denota un estado de acontecimientos.
2. El desarrollo de una situación a lo largo del tiempo.
3. Una persona en una situación embarazosa en un momento dado.
4. Un momento de "suspense" profesional.

En segundo lugar, LaBoskey y Wilson (1987) establecen a través de una investigación tres tipos distintos de casos:

1. **Descriptivos:** los autores discuten una perspectiva o una situación en el aquí y ahora. Se describe lo que fue y no lo que debería haber sido, hay pues en ellos ausencia de crítica.
2. **Establecimiento de problema:** los autores utilizan el caso como una oportunidad de identificar, indagar, clarificar un problema que encuentran al aprender a enseñar.
3. **Resolución de problemas.** los autores no sólo identifican un problema, sino que lo examinan, y generan soluciones potenciales. Tienen lo que Schön denomina "una conversación reflexiva con la situación".

Doyle (1986) ha distinguido también tres enfoques de aplicación del estudio de casos en función de los principios subyacentes al programa formativo en relación a la enseñanza, los alumnos, etc.

Un primer enfoque que denomina **precepto y práctica** utiliza el estudio de casos para presentar a los profesores en formación situaciones de enseñanza "modelos", que los estudiantes han de imitar y asimilar en su repertorio de destrezas. Es el caso de los vídeo/audiomodelos empleados en microenseñanza. Los modelos de enseñanza elaborados por Joyce y Weil (1985) son también un ejemplo de este tipo de casos.

Un segundo enfoque en la utilización del estudio de casos es el de **resolución de problemas y toma de decisiones**. Desde esta perspectiva, el "caso" presenta una situación de enseñanza real, problemática que los profesores han de analizar. Se pide a los sujetos que analicen el caso y tomen decisiones en base a sus propias concepciones, conocimientos. Esta situación puede tomar la forma de **Incidente crítico** en la cual se presentan a los profesores situaciones escritas de enseñanza, a menudo una o varias frases, un párrafo, una página y se les pide que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona. También pueden solicitar información adicional. Bishop y Whitfield (1972) elaboraron un amplio repertorio de situaciones escritas de enseñanza que responden a diferentes tipos de decisiones didácticas: de aprendizaje, relaciones, ambiente. Este material está especialmente recomendado para la realización de ejercicios con profesores en formación que hayan tenido poca o ninguna experiencia docente.

Por último, el enfoque de **conocimiento y comprensión** es el más reciente y hace hincapié en el análisis de cómo el caso presentado puede suponer una influencia en la representación mental de los sujetos, así como los aspectos de reflexión y representación del contenido que el caso plantea. Al igual que en el enfoque anterior, el caso planteado asume el principio de que la enseñanza es una situación problemática en la que no existen respuestas generales para situaciones particulares.

Los casos no sólo varían por su contenido, o por el propósito del autor en cuanto a desarrollo de determinados niveles de conocimiento en los participantes. Los casos se pueden diferenciar también teniendo en cuenta el formato de presentación que adoptan. Normalmente se ha entendido que un caso supone una descripción por escrito de una situación de enseñanza. La extensión, en número de páginas, varía ampliamente, desde el caso descrito en una página como el que hemos presentado anteriormente, y que otros autores han utilizado (Shulman y Colbert, 1987), hasta casos de mucha mayor extensión y profusión de información.

Pero los casos escritos pueden tener también el apoyo **audiovisual**. En este caso merece especial mención el trabajo que se está desarrollando en el National Center for Research on Teacher Education, dirigido por Lampert y Ball (1990), en que utilizan el concepto de "Hipermedia" para presentar situaciones de enseñanza de las matemáticas. El Hipermedia es un conjunto de medios que incluye vídeo, audio, textos, y/o gráficos que de forma conjunta



presentan escenas de enseñanza y acumulan una gran cantidad de información disponible para los sujetos.

Los materiales que se están elaborando incluyen vídeos de clases de profesores a lo largo de un año, tanto desde la perspectiva del profesor como de los alumnos; vídeos y representaciones textuales del pensamiento de los profesores sobre el contenido matemático y las decisiones didácticas tomadas; representaciones gráficas y en texto producidas por los niños, así como vídeo y anotaciones textuales que analizan las lecciones desde la perspectiva de expertos. Toda esta información constituirá módulos de aprendizaje que los formadores de profesores podrán utilizar para que los profesores en formación analicen clases desde diferentes puntos de vista y reflexionen sobre sus repercusiones, teniendo en cuenta que los profesores están presentes.

Por último, el estudio de caso también puede presentarse mediante ordenador. El ordenador es una herramienta que puede facilitar el aprendizaje de destrezas y la toma de decisiones del profesor. Podemos destacar los programas de ordenador elaborados en el "Institute for Research on Teaching", denominados SIMCASE (SIMulated CASE), o el SIMCLIN (SIMulated CLINician) para el entrenamiento de diagnosticadores clínicos (Marcelo, 1989). En esta línea, Lloyd (1984) diseñó y elaboró un programa de simulación por ordenador para entrenar a profesores de educación especial. El programa consta de 18 diferentes situaciones problemáticas, y el profesor puede trabajar con seis situaciones en cada ocasión. El usuario toma el papel de un asesor nuevo en una escuela. Cada situación comienza con la descripción de una situación en la que se proporcionan dos o tres frases centradas en las conductas o en los resultados en los tests de un alumno con problemas.

Cabe destacar también el programa de ordenador elaborado por López Yáñez (1990) para entrenar a directores escolares mediante un programa que presenta diferentes situaciones referidas a la organización de un centro educativo, pidiéndoseles a los sujetos que tomen decisiones en cada situación presentada.

## **LA ELABORACIÓN Y REDACCIÓN DE UN CASO**

Todo caso proviene de la observación sistemática y prolongada de una situación educativa, ya sea a nivel individual (un alumno), grupal (una clase) o institucional (una escuela). Como tal descripción, no pretende ser objetiva, sino comprensiva. Como establecen Connelly y Clandinin (1990), "El estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros" (p.2).

En este sentido, todo caso debe incluir en la medida de lo posible todos los datos reales que forman parte de la situación:

- los hechos o sucesos;
- los sentimientos, hábitos, actitudes de los personajes implicados.
- Una descripción suficiente del medio (época, lugar, momento, características del ambiente humano).

Muchielli (1972), en el libro al que ya hemos hecho referencia realiza las siguientes recomendaciones:

- \* La redacción del caso debe ser viva y sobria, y adaptada al nivel de análisis de aquellos a quienes va dirigido. "El caso, por su contenido y por su redacción, debe favorecer la abstracción activa de ideas generales (principios operatorios)" (p. 30).
- \* Es necesario evitar : decir más de lo necesario; interpretar personalmente los hechos;
- \* Antes de considerar un caso como definitivo conviene contrastarlo, para evaluar la información omitida, las redundancias, los errores de estilo.

## **EL CASO EN ACCIÓN: ESTRATEGIAS PARA SU ANÁLISIS**

Cuando trabajamos con casos no conviene separar el caso en sí mismo de las estrategias didácticas que se siguen cuando se analizan dichos casos. Autores como Christensen o Welty establecen que lo central del método de caso es la discusión, donde los profesores "aprenden a identificar problemas reales, reconocer los sujetos claves y sus planes, y a ser conscientes de los aspectos de la situación que contribuyen al problema" (Welty, 1989, p. 5).

El análisis de casos requiere metodologías que combinen el análisis individual con el trabajo en pequeño o gran grupo. En este sentido, el profesor o animador en el estudio de caso debe ser un conocedor de técnicas de trabajo y discusión en grupo. Ya volveremos sobre ello más adelante.

También el propio análisis del caso va a depender, en primer lugar del tipo de caso a que nos refiramos, ya sea de resolución de problemas, diagnóstico de una situación, etc., así como de la propia estructura del caso: amplitud, cantidad de información incluida, así como de su presentación: escrito, audio, vídeo. Por último, la estrategia de análisis de caso puede verse también afectada por el tamaño del grupo. Con grupos numerosos conviene invertir más tiempo en trabajo de pequeño grupo, mientras que esto no ocurre en grupos pequeños.

### **Casos de Resolución de Problemas**

En primer lugar vamos a referirnos a aquellos casos en los que se pide a los profesores participantes **resolver un problema o tomar decisiones**. Vamos a presentar dos posibles



secuencias de análisis de otros tantos autores que nos permitirán clarificar el proceso. En primer lugar y por ser una propuesta muy estructurada podemos referirnos a los diez pasos que establece Henry (s.f.).

1. Leer el caso: sin tomar notas y sin subrayar los puntos importantes, sólo leerlo para familiarizarse con la situación.
2. Ser un sujeto del caso: determinar quién podría ser en el caso, adoptar uno de los papeles del caso.
3. Releer el caso: determinar en esta lectura los aspectos o problemas claves a abordar.
4. Determinar los aspectos más críticos: Basándose en la información del caso, determinar los aspectos claves. Puede haber sólo un problema en el caso, pero si hay más de uno habría que diferenciar entre problemas más o menos importantes.
5. Desarrollar soluciones: Una vez que decida cuál es el problema a resolver, desarrollar las soluciones. Es de ayuda escribir los problemas y las soluciones, en lugar de intentar recordar todos los aspectos de un caso. Algunos casos pueden ser muy largos y detallados.
6. Desarrollar soluciones alternativas: Normalmente se puede encontrar más de una solución a cada problema. Las soluciones pueden ir desde no hacer nada hasta reorganizar todo. Se deberían tener en cuenta todas y seleccionar la mejor solución.
7. Resultados de las soluciones escogidas: Hay que especificar qué se puede esperar que ocurra si se lleva a cabo la solución implementada. El análisis del caso no está completo hasta haber examinado y aceptado los resultados esperados.
8. Implementación: Una solución que no pueda implementarse no es solución. Hay que desarrollar una estrategia para implementar la solución escogida.
9. Evaluación: Determinar cómo se conocerá el éxito de la implementación. Este procedimiento de evaluación se debería incluir en el análisis del estudio de casos.
10. Conclusión: Escribir un breve resumen que exprese los sentimientos acerca del caso, y cómo la experiencia adquirida a través de él mejora la capacidad de tomar decisiones.

También Hill y otros (1981) se han centrado en el estudio de casos como un proceso de resolución de problemas y toma de decisiones. Para estos autores, los pasos son muy similares a los establecidos por Henry (sf):

1. Inmersión en el caso; conocer los detalles.
2. Analizar el caso: clarificar las características de los participantes, desarrollar una cronología de acontecimientos; identificar los aspectos básicos (objetivos, problemas, riesgos, oportunidades, valores, actitudes); considerar las alternativas.
3. Pensar en cualquier material teórico que pueda ayudar a comprender el caso, incluirlo en el análisis.
4. Introducirse en el caso, ponerse en el papel del que tiene que tomar decisiones, considerar cómo se verían las cosas, cómo se sentiría si tuviera que tomar una decisión, no como ejercicio, sino en la vida real.

5. Desarrollar una o más recomendaciones para cada punto de decisión

6. Antes de finalizar, revisarlo una vez más. ¿Se ha analizado de forma creativa? ¿Se ha ido más allá de los límites iniciales del caso para conseguir, si fuera necesario, información adicional y desarrollar alternativas adicionales? (p. 204).

### **Casos de Descripción, Análisis y Reflexión**

En este tipo de casos, el objetivo que se pretende no es tanto plantear situaciones en las que los sujetos tengan que tomar una decisión, sino situaciones didácticas u organizativas que pueden ser objeto de análisis, controversia, y reflexión. En este tipo de casos, Muchielli (1972) plantea que es necesario centrar el análisis en dos aspectos principalmente:

#### **1. Descubrir los hechos claves de la situación en su estado o en su desarrollo:**

- \* Hechos significativos relativos a las personas del caso: su personalidad, reacciones.
- \* Hechos significativos relativos al medio de vida en el que se desenvuelven: medio profesional, de existencia: su lenguaje, valores, normas, roles, status, actitudes, características de la organización interna del medio...
- \* Hechos significativos relativos a las relaciones de los personajes entre sí: comportamientos interpersonales, tipo de comunicación, intercambios y significado para cada uno.

#### **2. Descubrir las relaciones significativas de todos los hechos entre sí: Hay que relacionar entre sí los hechos, reacciones, expresiones descubiertas en la etapa anterior.**

- \* La interrelación de los elementos significativos se organiza para producir lo que se denomina "la situación".
- \* Esta situación no se percibe de la misma forma por los personajes del caso.
- \* La articulación de los diferentes momentos decisivos de la situación cuando está en evolución.

Estas dos cuestiones configuran el contenido del análisis dentro de un proceso de estudio de casos como el que estamos planteando. En él la discusión en pequeños grupos y en gran grupo resultan fundamentales para que el análisis de diferentes puntos de vista pueda llevarse a cabo, así como su defensa pública. En este sentido, Welty (1989) recomienda que la disposición física más adecuada para los participantes consiste en disponer los asientos en "U", de manera que los participantes puedan verse y hablar unos con otros, permitiendo al profesor moverse con rapidez a cualquier parte de la clase y hacia cualquier participante. Podríamos establecer diferentes fases en el desarrollo del análisis del caso:

Muchielli (1972) plantea la necesidad de partir de una **Fase preliminar**, cuyo objetivo consiste en tomar consciencia del caso por los participantes. Ello se consigue a través de la lectura individualizada, la observación de la película o el vídeo, etc. del caso objeto de estudio.

La Fase 1 debe suponer una explosión de opiniones, impresiones, juicios y decisiones por parte de los participantes. Esta fase puede desarrollarse de forma individual, de manera que cada uno elabora su opinión acerca del caso, lo que permite contrastar la subjetividad de las propias opiniones.

En la Fase 2 se lleva a cabo el análisis en común propiamente dicho. Se vuelve a la información disponible mediante el trabajo y discusión en pequeños grupos. Supone la búsqueda en común de un sentido a los datos. Por último, en la Fase 3 se lleva a cabo una conceptualización, es decir, formulación de conceptos operacionales o principios de acción concretos que el análisis del caso permite definir de manera suficiente. Es la fase de reflexión teórica en la que se plantean hipótesis tentativas sobre el caso estudiado.

## **EL PAPEL DEL PROFESOR-ANIMADOR EN EL ESTUDIO DE CASOS**

Trabajar con casos en la formación del profesorado supone, como ya hemos defendido anteriormente, una concepción distinta del conocimiento pedagógico-didáctico, así como de las relaciones teoría-práctica. Una concepción que parte de la base de que los profesores son sujetos que construyen el conocimiento en la medida en que lo integran en su estructura cognitiva (Marcelo, 1987). Para que ello se produzca es necesario presentar a los profesores situaciones que sean significativas, es decir, que tengan algo o mucho que ver con lo que ya conocen. Como señalan Lampert y Ball (1990), "cuando los profesores de enseñanza primaria entran en un programa de formación de profesorado, traen imágenes y supuestos acerca de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas derivadas de sus propias experiencias como estudiantes" (p. 1). Esto que se afirma sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas puede generalizarse a otras disciplinas. Lo que interesa aquí es destacar que el estudio de casos puede contribuir a esta Nueva Pedagogía en Formación del Profesorado que defienden autores como Shulman o Ball.

También el papel del profesor, del formador de profesores, necesariamente ha de verse modificado. Frente a un profesor que imparte conocimientos teóricos, que conoce las respuestas, se plantea la necesidad de contar con formadores que ayuden a los futuros profesores a conectar el conocimiento teórico con situaciones prácticas. Situaciones que fuercen a los futuros profesores a realizar elaboraciones teóricas sobre la base de descripciones problemáticas de la realidad. En definitiva, estamos proponiendo que el rol del profesor en instituciones de formación del profesorado debe replantearse, y no sólo nos referimos a la formación inicial de los profesores, sino también a la formación en ejercicio.

El profesor que utiliza estudios de caso en su enseñanza, como establece Muchielli, debe ser no directivo en el fondo y directivo en la forma. La no directividad tiene que ver con que no ha de aportar opinión, juicios, ideas personales, evitando en la medida de lo posible toda evaluación e inducción en sus intervenciones. Además consiste en aceptar todas las opiniones,

así como su reformulación sistemática. El aspecto directivo de su función consiste en asegurar que las fases del estudio de casos se cumplan, en dar la palabra, equilibrar las intervenciones de los miembros, la distribución de las fases, control del tiempo, y síntesis parcial y final del trabajo en grupo.

Una sesión de estudio de caso no se improvisa. Es necesario realizar una preparación concienzuda para asegurarse que la sesión va a ser productiva. Como señala Merseth (1990), "no es suficiente con conocer bien el material: la enseñanza basada en casos demanda no sólo que los profesores estén familiarizados y dominen el contenido, sino también que comprendan la naturaleza y características de sus alumnos y de la dinámica de interacción del grupo. En resumen, los profesores eficaces no solo preparan el caso, sino que también se preparan para enseñar el caso"(17). En este sentido, Welty (1989) realiza las siguientes recomendaciones:

1. Leer el material que constituya el estudio de caso de manera que sea totalmente familiar.
2. Decidir los conceptos y aspectos más importantes a tratar: decidir los conceptos que se desea que comprendan los alumnos.
3. Preparar algunas preguntas que motiven la discusión, sugerentes, sin respuesta correcta o incorrecta. El profesor debe anticipar las posibles respuestas a la preguntas.

Durante el desarrollo de una discusión, el profesor debe mostrar dominio en tres destrezas básicas: en primer lugar **saber preguntar**. Ello se observa en el planteamiento de preguntas en momento y forma adecuada. Preguntas que motiven el interés y fomenten el pensamiento. Preguntas que no tengan una sola respuesta. En segundo lugar es necesario **saber escuchar**, ser receptivo a las distintas aportaciones de los estudiantes, aceptando las diferentes intervenciones y reconduciendo aquellas intervenciones que puedan estar más alejadas del objetivo perseguido. Por último, parece imprescindible **saber responder** a las preguntas de los alumnos, parafraseando, o planteando nuevas preguntas que inciten a pensar.

Además de las destrezas anteriormente enunciadas, se plantea como necesario en el profesor utilizar el lenguaje del cuerpo, a través de desplazamientos a lo largo de la clase (dispuesta en "U"), cambios de localización, acercarse a los grupos, etc. Todo ello debe ir necesariamente unido a un adecuado control del tiempo por parte del profesor. Toda sesión de discusión de casos debe tener un comienzo, un desarrollo y un final. Muchielli ha contabilizado la duración aproximada de cada fase en una discusión de caso: "Para dar una idea diremos que la fase preliminar (lectura, reflexión individual) dura entre 5 a 20 minutos, la fase 1 (opiniones y soluciones en gran grupo) entre 30 y 60 minutos, la fase 2 (análisis en profundidad por grupos) entre 1 hora y 1 hora y media, y la fase 3 (conclusión resolución) entre 30 y 40 minutos" (p.38).

Las destrezas a las que anteriormente nos hemos referido son necesarias pero no suficientes para un profesor que asume la "filosofía" del estudio de caso en formación del profesorado. No sólo se requiere conocer qué se entiende por enseñanza reflexiva, sino que es

preciso tener disposición a desarrollarla. Katz y Rath (1985) se refirieron a la formación de "disposiciones" o actitudes como objetivos básicos de la formación del profesorado (junto al conocimiento y las destrezas), entendiendo que "una disposición se define como una característica atribuida de un profesor que se refiere a su tendencia a actuar de una determinada forma en un determinado contexto" (1985, p. 301). En este sentido, diferentes autores (Krogh & Crews, 1989; Ross, 1987; etc.) han venido identificando básicamente tres tipos de actitudes necesarias en la enseñanza reflexiva. Hay que decir que estas actitudes a las que se refieren estos autores son las mismas a las que Dewey se refirió en su libro **Cómo pensamos**, publicado en 1933. Las ideas de este autor, que como los buenos vinos mejoran con el tiempo, estableció que, "el mero conocimiento de los métodos no bastará; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos"(p. 43)

La primera actitud necesaria para una enseñanza reflexiva es la **MENTALIDAD ABIERTA**. Se define como "la carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir ideas nuevas (...) incluye un deseo activo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de prestar atención sin remilgos, a las posibilidades alternativas; de reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más" (Dewey, 1989, p.43). Esta actitud supone por tanto, escuchar y respetar diferentes perspectivas; prestar atención a las posibles alternativas disponibles; indagar las posibilidades de error; examinar las razones de lo que pasa en la clase; buscar evidencias conflictivas, buscar varias respuestas a la misma pregunta; preguntarse cómo se puede mejorar lo que existe, etc.

La segunda actitud de la enseñanza reflexiva consiste en la **RESPONSABILIDAD**. En este caso no se debe entender tanto responsabilidad moral como intelectual. : "Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado; significa tener la voluntad de adoptar esas consecuencias cuando se desprendan razonablemente de cualquier posición asumida previamente. La responsabilidad intelectual asegura la integridad, esto es, la coherencia y la armonía en las creencias" (p.44). Significa también buscar los propósitos educativos y éticos de la propia conducta docente, y no sólo de utilidad, es decir, de contentarse "con lo que funciona"; consciencia y consideración de las posibles consecuencias de las posiciones adoptadas, así como decisión de asumirlas.

La última actitud a que se refiere Dewey es el **ENTUSIASMO**, descrito como la predisposición a afrontar la actividad docente con curiosidad, energía, capacidad de renovación, y de lucha contra la rutina. Estas son destrezas cognitivas y éticas que es preciso que los formadores de profesores exhiban para que los futuros profesores encuentren coherencia entre lo que sus profesores dicen y hacen.

## **PERSPECTIVAS DE DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASO**

A modo de conclusión vamos a presentar algunas aplicaciones del estudio de caso en la enseñanza. En primer lugar cabe destacar la utilización de casos en la formación de profesores principiantes así como en la formación de mentores. Esta es una línea en la que vienen trabajando autores como Shulman y Colbert (1987, 1988) a través del desarrollo de casos por parte de profesores principiantes y de profesores mentores. Dichos casos representan momentos, situaciones de conflicto, y pretenden un doble objetivo:

- a) Facilitar al profesor la comprensión de su experiencia como mentor al leer sobre otros profesores mentores.
- b) Guiar la acción de los profesores mentores.

Los casos que se incluyen hacen referencia a tres aspectos importantes: el primero, sobre el proceso de ser mentor, sobre cómo proporcionar ayuda al principiante, los contactos de negociación. El segundo trata sobre la conveniencia de que mentor y principiante sean de la misma asignatura y nivel, así como de la diferencia entre ayuda y evaluación. El tercero analiza los aspectos positivos y negativos de ser mentor.

La utilización de casos para estructurar las relaciones entre profesores mentores y principiantes también está siendo recomendada por Carter (1988), quien establece que a través del estudio de casos, los profesores mentores pueden ayudar a los profesores principiantes a entender que la enseñanza es una actividad compleja, que requiere actividad, reflexión y análisis.

La segunda aplicación del estudio de caso que vamos a hacer no se refiere tanto al tipo de sujetos implicados, cuanto al contenido mismo del caso. Florio-Ruane (1990) aclara que los estudios de caso pueden tener dos usos: el estudio de caso ya escrito y sobre el que los profesores reflexionan, y en segundo lugar, hacer que los profesores en formación o en ejercicio redacten casos de sus propias clases. Es a este segundo enfoque al que nos vamos a referir.

Carter (1990) informa de un trabajo en que se pide a profesores tutores de alumnos en prácticas que redacten casos que describan: un día normal en la clase del alumno en prácticas; el patrón de acción y reacción en situaciones de problemas de disciplina en clase por parte del alumno en prácticas; metáforas que el profesor tutor puede extraer y que representarían los patrones de acción y reacción del alumno en prácticas.

La novedad que aquí se introduce es la utilización de la metáfora como instrumento lingüístico y semántico para acceder al pensamiento del profesor. El estudio de caso realizado por Mingorance, (1990) es un buen representante de esta línea de trabajo. El uso de metáforas facilita el acceso a un tipo de conocimiento que no es proposicional, es el conocimiento en acción de los profesores. Como establecen Munby y Russell (1990), "...el sistema conceptual humano se estructura metafóricamente, y los procesos del pensamiento humano son metafóricos. En resumen, construimos nuestro mundo o lo "vemos" metafóricamente" (p.117)



Tal como se viene planteando, la metáfora puede convertirse en un importante recurso para el desarrollo del conocimiento y autoconsciencia de los propios profesores. Cabe destacar la afirmación de Tobin (1990), fruto de los resultados de cinco años de investigación con profesores de matemáticas y ciencias en Australia:

"El uso de metáforas en la enseñanza y el aprendizaje proporciona un punto importante a partir del cual comenzar a estudiar los procesos de cambio en los profesores. Dicho cambio puede desarrollarse a través de la conceptualización de las creencias y roles docentes, y de la introducción de otras metáforas más apropiadas. En la medida en que los profesores en formación y ejercicio comiencen a comprender sus propias creencias y roles a través de las metáforas que utilizan, se podrá dar una base para la reflexión" (p.127).

## REFERENCIAS

- Bishop, A. and Whitfield, R. (1972). **Situations in Teaching**, London, McGraw-Hill.
- Carnegie Commission (1986). **A Nation prepared: teachers for the 21st century**, New York, Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carter, Kathy (1988). Using Cases for Frame Mentor-Novice Conversations About Teaching, **Theory into Practice**, Vo. 27, No. 3, pp. 2.
- Carter, K. (1990). Meaning and Metaphor: Case Knowledge in teaching, **Theory into Practice**, Vo. 29, N 2, pp. 109-115.
- Clark, Ch. (1986). **Cases of Teaching and Learning**, East Lansing, Michigan State University.
- Connelly, F.M. and Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, Vo. 19, No. 5, pp. 2-14.
- Christensen, C. and Hansen, A. (1987). **Teaching and the case method**, Boston, Harvard Business School.
- Christensen, C. ,Hansen, A. and Moore, J. (1987) **Teaching and the case method: Instructor's guide**, Boston, Harvard Business School.
- Dewey,J. (1989). **Cómo Pensamos**, Barcelona, Paidós.
- Doyle, W. (1986). **The World is Everithing that is the case: Developing case method for teacher education**, Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting.
- Florio-Ruane, S. (1990). Creating Your Own Case Studies: A Guide for Early Field Experience. **Teacher Education Quarterly**, Winter, pp. 29-41.
- Florio-Ruane, S. and Clark, C. (1990). Using Case Studies to Enrich Field Experience. **Teacher Education Quarterly**, Winter, pp. 17-28.
- Henry, H. (s/f). **Ten steps to case analysis preparation**, Virginia
- Hill, P. et al. (1981). **Making decisions. A multidisciplinary introduction**, Massachusetts, Addison-Wesley



- Jones, K. (1980). **Simulation. A Handbook for Teachers**, London, Kogan Page.
- Joyce, B. (1985). **Modelos de enseñanza**, Madrid, Anaya.
- Kilbourn, B. (1988). Reflecting on vignettes of teaching, En Grimmett and Erickson, G. (Ed.). **Reflection in Teacher Education**, New York, Teacher College Press, pp. 91-111.
- Kleinfeld, J. (1988). **Learning to think like a teacher: The study of cases**, Center for Cross-Cultural Studies, Rural College, University of Alaska.
- LaBoskey, V. and Wilson, S. (1987). **The Gift a Case Study Pickle: Case Writing in the Education of Reflective Teachers**, Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- Lampert, M. and Ball, D. (1990). **Using Hypermedia Technology to Support a New Pedagogy of Teacher Education**, East Lansing, National Center for Research on Teacher Education.
- López Yáñez, J. (1990). **Formación de líderes escolares mediante el ordenador**, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- Lloyd, S. (1984). **The development of a computer simulation for consulting teachers**. Doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Marcelo García, C. (1987). **El Pensamiento del Profesor**, Barcelona, CEAC.
- Marcelo García, C. (1989). **Introducción a la Formación del Profesorado**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo García, C. (1990) (Dir.) **El primer año de enseñanza (II)**, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- Megarry, J. (1980). Selected innovations in methods of teacher education. En E. Hoyle and J. Megarry (Eds.). **The Professional Development of Teachers**, London, Kogan Page, pp. 241-269.
- Merseth, K. (1990). **The case for cases in Teacher Education**, paper presented at the Conference on Case Method, Charlott
- Mucchielli, R. (1972). **La méthode des cas. Connaissance du problème**, Paris, Librairies Techniques Enterprise Moderne d'Édition
- Schön, D. (Ed.) (1991). **The reflective turn**, New York, Teacher College Press.
- Shulman, J. and Colbert, J. (1987). **The Mentor Teacher casebook**, Far West Laboratory.
- Shulman, J. and Colbert, J. (1988). **The Intern Teacher casebook**, Far West Laboratory.
- Silverman, R. and Welty, W. (1988). **The Case for Cases. A Proposal to Develop Case Studies for Teacher Training**, Pace University.
- Silverman, R., Welty, W. and Lyon, S. (1989). **Marsha Warren Case**, Pace University.
- Silverman, R. and Welty, W. (1990). **Teaching with cases**, Pace University.
- Viadero, D. (1990). Teacher Educators Turn to Case-Study Method, **Education Week**, Vo. 9,
- Welty, W. (1989). Discussion Method Teaching, **Change**, July-August,
- Wilson, S. (1989). **A Case Concerning Content: Using Case Studies to Teach Subject Matter**, East Lansing, National Center for Research on Teacher Education.