

LA METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CASOS: UNA APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

JULIÁN LÓPEZ YÁÑEZ

MARITA SÁNCHEZ MORENO

Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Tenemos constancia documental de la utilización del estudio de casos como estrategia para la formación de profesionales ya en 1870, año en que Christopher Laudell la introdujo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard. Desde entonces, muchas otras instituciones universitarias, así como organizaciones industriales han incorporado la estrategia de casos para formar a ejecutivos, directores de empresa, abogados, etc. (Clark, 1986). Sin embargo, la implantación de esta estrategia para la formación de profesionales en las Ciencias de la Educación ha sido sensiblemente menor.

En lo que a nosotros respecta, desde hace algunos años, el estudio de casos representa una metodología de trabajo en torno a la cual se estructura el conjunto de las asignaturas de Organización Escolar en la Universidad de Sevilla. Los elementos curriculares de nuestra disciplina -contenido de las sesiones, metodología didáctica y evaluación- quedan configurados en base a esta sistemática de trabajo. En nuestra experiencia, la elaboración y resolución de casos prácticos trata de reconstruir y de analizar críticamente determinados aspectos de la práctica organizativa en nuestros centros escolares, a través de la discusión sobre situaciones reales aportadas por los alumnos. El objetivo de esta comunicación es presentar un análisis de esta experiencia dentro de la disciplina Organización Escolar. La justificación de la utilización de esta metodología, el análisis de las características y ventajas que conlleva la misma, el procedimiento que seguimos en su desarrollo, así como también la valoración de la experiencia por parte de los alumnos constituyen los ejes de dicho análisis.

EN QUÉ CONSISTE Y EN QUÉ NOS AYUDA EL ESTUDIO DE CASOS

El reciente *Handbook of Qualitative Research* editado por Denzin y Lincoln (1994) incluye una definición de Huberman y Miles según la cual "un 'caso' es un fenó-

meno de alguna clase que ocurre en un contexto limitado -la unidad de análisis-. Normalmente existe un foco de atención y unos límites temporales, sociales o físicos más o menos definidos. El foco y los límites se pueden definir como unidad social (un individuo, un rol, un pequeño grupo, una organización, una comunidad, una nación), por su localización espacial o temporal (un episodio, un suceso, un día). Los casos pueden tener subcasos incluidos dentro de ellos. Como con otros aspectos conceptuales, la definición de 'caso' es principalmente analítica, supone elección de datos, ya se trate de casos simples o múltiples" (1994:440)

Para nosotros, un caso es simplemente *una representación de la realidad* (López, 1992: 74). Eso no significa que tenga que ser una representación *verídica* de la realidad, pero sí *verosímil*. Es decir, no tiene que reflejar necesariamente algo que *ha ocurrido*: es suficiente que refleje algo que a juicio de una mayoría *podría ocurrir* o *podría haber ocurrido*. Se puede tratar de acontecimientos que se recrean para pensar sobre ellos, o bien de acontecimientos que se construyen a medida que se desarrolla el caso y que, por lo tanto, hacen que el caso mantenga abiertas una variedad de posibilidades de desarrollo o de resolución (a esto último se le suele denominar *simulación*).

Así pues, un caso constituye una representación *a escala* de la realidad, realista y posible, en la que intervienen elementos subjetivos y objetivos -es decir descripciones de hechos que ocurrieron y acciones que se ejecutaron, así como opiniones sobre esos hechos, impresiones, sentimientos que se experimentaron, etc.- y cuya presentación puede ser escrita, oral o visual. Además el caso puede ofrecerse cerrado para su análisis o por el contrario abierto para su resolución. Igualmente, un caso puede utilizarse individualmente con una finalidad de autoaprendizaje o para uso grupal como material de reflexión y discusión.

"Los casos consisten en varias modalidades (...) de representación de la práctica profesional de la enseñanza que, trasladadas a nuestras aulas, permiten a los estudiantes el análisis de esta práctica, así como la reflexión y la elaboración de teorías y de un conocimiento contextualizado, significativo y, por lo tanto, útil" (López, 1992).

Los casos que utilizamos se ajustan a dos de los tres tipos de enfoque que Doyle (1986) plantea. Por un lado la perspectiva del estudio de casos como **resolución de problemas y toma de decisiones**. Desde esta perspectiva, el "caso" presenta una situación real, problemática que los alumnos han de analizar. Se pide a los sujetos que analicen el caso y tomen decisiones en base a sus propias concepciones, conocimientos y experiencias. En segundo lugar Doyle habla del enfoque de **conocimiento y comprensión**; que hace hincapié en el análisis de cómo el caso contribuye a configurar una representación mental en los sujetos más significativa y útil de la realidad, y en el interés por desarrollar procesos sistemáticos de reflexión y de contraste de experiencias para construir un conocimiento igualmente significativo sobre la práctica. De cualquier modo, nuestros casos asumen el principio de que la enseñanza es una situación problemática en la que no existen respuestas generales para situaciones particulares.

La utilización de la estrategia de estudio de casos ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de nuestros alumnos (Lampert y Clark, 1990). En **primer** lugar, y como ha señalado recientemente Merseeth (1990), los casos ayudan a los usuarios a **desarrollar análisis críticos** y a **resolver problemas en**

situaciones realistas y, por tanto muy similares a aquellas con las que se enfrentarán en su práctica profesional. Es decir, el estudio de casos contribuye al desarrollo de lo que se ha denominado *pensamiento estratégico*, en definitiva, al estudio de diferentes alternativas y planes de acción. Esto implica que la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una *acción deliberativa* (que tenga en cuenta los *pros* y los *contras* de las acciones emprendidas, que las sopesa y considere sus efectos y consecuencias). Y todo ello en una situación *libre de amenazas*, es decir, sin la presión que ejercen los problemas cotidianos o que conllevan las posibles consecuencias negativas o efectos secundarios de nuestras acciones en contextos reales. Los alumnos analizan, valoran, deciden, toman decisiones en función de sus propias convicciones, ideas, experiencias, expectativas... y ello se convierte en un factor de estímulo intelectual.

En **segundo** lugar, los casos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas; es decir -y esto es lo más importante- a **desarrollar esquemas de análisis que tengan en cuenta la complejidad de la práctica educativa**, frente a los esquemas reduccionistas que habitualmente la práctica meramente intuitiva provoca. Los casos ofrecen situaciones que superan la tradicional simplificación de la actividad docente u organizativa que tendemos a plantear en las clases teóricas, en aras de un enfoque analítico o, supuestamente, más *didáctico* que normalmente justificamos bajo el argumento de que así se entiende mejor el contenido de nuestra disciplina. Por el contrario, el trabajo con casos obliga a tomar en consideración toda la complejidad que constituye la característica más notable de los problemas educativos, y a plantearse en su resolución todos los matices relevantes del asunto. Asimismo y por idéntica razón, los casos pueden favorecer el desarrollo de una consciencia más sensible al contexto y a las diferencias individuales o particulares. En definitiva, permiten orientar la formación de los alumnos hacia la reflexión sistemática sobre las circunstancias complejas y cambiantes de la práctica y hacia el desarrollo de esquemas conceptuales sobre el diagnóstico de los problemas y la intervención en contextos naturales.

En **tercer** 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, 1990:15). Este principio de “aprendizaje activo”, devuelve a los alumnos el control de su proceso de aprendizaje e integra el nuevo conocimiento con el anterior. 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 proporcionan una oportunidad para hacer explícitas las propias creencias y los conocimientos y también para aplicar los conceptos que aprenden a situaciones prácticas, lo que contribuye a la integración de estos conceptos de una manera más significativa en la estructura de su conocimiento.

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 cooperativos en los profesores**. En este sentido, el método de casos hace hincapié en la resolución de problemas de forma compartida, en donde los estudiantes se acostumbran a compartir sus conocimientos y a desarrollar

estrategias de análisis compartido de situaciones. Así pues, los casos fomentan destrezas de trabajo en equipo para el análisis y la interpretación de los problemas.

En definitiva la metodología del estudio de casos supone un compromiso entre teoría y práctica, que permite su integración crítica, a la vez que posibilita al alumno la búsqueda de soluciones hipotéticas para intervenir en un centro educativo. Esta mayor integración entre la teoría, representada por el programa de la asignatura y sus contenidos, y la práctica, que es el bagaje con el que la mayoría de los alumnos acuden a nuestra asignatura, se constata cuando observamos que el proceso de elaboración de un caso permite al alumno empezar a estudiar y a leer los temas que más le preocupan y que van a tener una incidencia más directa en el desarrollo de su caso, lo cual favorece un aprendizaje más significativo. También contribuye a dar sentido al aprendizaje el hecho de que los problemas se plantean antes que las teorías que inciden sobre ellos, de manera que los alumnos buscan documentación, leen, comparan y seleccionan ideas desde la preocupación por arrojar luz sobre los problemas que ellos mismos han planteado. En este sentido es relevante la concepción de Merriam según la cual el estudio de caso "*es una descripción y análisis intensivo y holístico de un fenómeno o unidad social*" (1991:21).

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

A lo largo del curso 1991/92, comenzamos a desarrollar esta modalidad didáctica, pero ha sido durante los años 92/93 y 93/94 los cursos académicos en los que sistemáticamente hemos puesto en práctica esta metodología de trabajo.

Para ello los alumnos organizaron grupos de un máximo de tres personas, de las cuales una de ellas actúa de secretario o portavoz del grupo. Cada uno de estos grupos pudo seleccionar -entre un repertorio de hasta quince- un caso ya elaborado (proporcionado por los profesores de la asignatura y que correspondían a casos realizados por alumnos de años anteriores) desde las primeras sesiones de trabajo a fin de comenzar con el análisis del mismo. La actividad de los alumnos con los casos se ha dividido en dos momentos principales.

En el primero, los grupos de trabajo debían familiarizarse con el caso y realizar un análisis en profundidad del mismo: identificar el problema real existente, localizar el detonante que hizo patente dicho problema, analizar los roles de los personajes intervinientes, las posibles causas de sus actuaciones, del conflicto... En esta fase de análisis del caso, la actividad más productiva es *la de interpretar las razones no explícitas y los antecedentes que motivaron a los individuos a actuar de aquella manera y, como contrapartida, la reflexión sobre cuál habría sido la actuación del propio usuario ante tales circunstancias* (López, 1992: 80). A esta tarea dedicamos el primer trimestre del curso.

El segundo trimestre constituye el espacio temporal reservado para el trabajo grupal destinado a la discusión y análisis de los casos específicamente. Durante este periodo del curso, los equipos fueron exponiendo su análisis del caso a los demás compañeros de clase, de tal forma que el conjunto del grupo tuviera conocimiento de las distintas problemáticas que se estaban trabajando en el resto de los grupos. En estas sesiones además, disponíamos de la oportunidad de confrontar temas, opiniones, reflexiones que enriquecían al grupo. La exposición de los casos seguía aproximadamente el siguiente esquema:

- a) Narración de los hechos y acontecimientos ocurridos en el caso. El objetivo consistía en hacer partícipe al resto del grupo del guión del caso. En esta parte los equipos utilizaron los recursos más variados: desde dramatizar alguna escena clave del caso, hasta entregar a los asistentes fotocopias de documentos del caso o asignar diferentes roles a los miembros participantes del grupo clase sobre la marcha de la sesión.
- b) Interpretación del caso realizada por el grupo: Su visión de la problemática, su manera de analizar los hechos, las críticas a las decisiones tomadas y a los cursos de acción que se siguieron, así como el análisis a otras acciones cuyo efecto podría haber sido más positivo.
- c) Posibles vías para continuar el caso, es decir, una especie de declaración de intenciones sobre su intervención en la modificación y reestructuración del caso, a partir del análisis realizado.

Esta tercera parte es muy importante puesto que en el segundo de los momentos del trabajo con el caso, los alumnos tenían que realizar modificaciones, alteraciones y variaciones en el documento original que inicialmente poseía cada grupo. En esta modificación cabe el variar la actuación del algún personaje y desarrollar el caso en función del nuevo rol; o bien ofrecer alguna solución alternativa y desarrollarla; o quizás se puede ampliar la información inicial, los documentos que se presentan y en función de ello dar un giro a la situación inicial... Queremos decir que cada grupo de trabajo puede trabajar con su documento en el sentido que mejor le parezca siempre que vaya precedido de una justificación razonada, apoyándose en su propio conocimiento de la práctica o de situaciones similares, o bien en la literatura examinada hasta ese momento. Por lo tanto, durante el tercer trimestre se procede a la modificación, reestructuración y elaboración de los casos inicialmente entregados. Nuevamente, al finalizar la modificación de su caso los equipos deben poner en común con el resto de sus compañeros el diseño definitivo de su caso

Así, al final del curso cada uno de los equipos ha de entregar dos documentos en relación a su caso: (1) El análisis del caso original recogido al principio del curso y (2) un nuevo caso elaborado a partir de aquel. Además, todos los equipos han de realizar al menos dos intervenciones en el grupo-clase sobre su caso en concreto. En definitiva se trata de una formación derivada del proceso de reflexión que el alumno se ve obligado a desarrollar a partir de las actividades que el caso plantea:

“El usuario piensa sobre la mejor decisión posible en el flujo de acontecimientos que está experimentando y, para ello, debe contrastar la información disponible, plantearse la obtención de más información si ésta no es suficiente, prever las consecuencias posibles de sus decisiones y reflexionar sobre la retroacción que el propio caso le plantea cuando ha decidido tomar una. Y esa actividad intelectual constituye en sí misma el proceso de formación que se busca con la metodología de estudio de casos y simulaciones” (López, 1992: 75).

A lo largo de todo el curso y de forma paralela al proceso de elaboración de los casos y a la discusión en clase sobre el contenido de los mismos, se desarrolló el contenido *teórico* de la disciplina. Concretamente, del total de tres horas semanales de clases, la mitad aproximadamente correspondieron a sesiones teóricas en las que se fue realizando *una inmersión conceptual* en torno a los grandes temas correspondientes al pro-

grama de la disciplina. Fueron las exposiciones del profesor y discusiones en el gran grupo, la discusión a partir de lecturas específicas y los ejercicios de reflexión individuales, las actividades que ocuparon estas sesiones. En definitiva el objetivo era dotar al alumno de las herramientas conceptuales básicas para acometer el análisis y estudio de los casos.

Además las primeras sesiones del curso se dedicaron a aclarar la metodología de estudio de casos y a conocer estrategias para su diseño, así como algunos ejemplos de simulaciones y casos. También las seis horas semanales de tutoría se dedicaron mayoritariamente a revisar los casos que los distintos grupos analizaron y desarrollaron así como a plantear nuevas posibilidades en su diseño.

SESIONES TEÓRICAS	DESARROLLO DEL CASO
Exposición del profesor Discusión en grupo Discusión a partir de lecturas Ejercicios individuales	1. Interpretación y análisis 2. Modificación y reelaboración del caso

La evaluación del aprendizaje del alumno es continua y se efectúa en base a los siguientes criterios:

- Asistencia y participación en las sesiones de trabajo generales del grupo clase.
- Asistencia a las sesiones de tutoría previamente acordadas con el/los profesores de la asignatura y seguimiento realizado por este/os a través de los informes entregados, periódicamente por cada uno de los grupos.
- Valoración de las dos intervenciones realizadas ante el grupo clase.
- Valoración del informe de análisis así como del caso final elaborado por el grupo y entregado junto con el caso que inicialmente recibió dicho grupo.

En el informe de análisis los alumnos deben demostrar que son capaces de realizar una crítica constructiva del caso que otros compañeros han diseñado, desde el conocimiento teórico-práctico que han debido lograr a lo largo del curso y desde un cierto grado de dominio de la metodología de estudio de casos. En definitiva, se valora la profundidad y el grado de elaboración en los análisis que realiza el grupo.

En los casos finales se valora la riqueza y variedad de las actividades que el caso plantea al usuario para provocar su reflexión -su eficacia como material didáctico- y el planteamiento teórico que el grupo hubo de desarrollar como marco conceptual del caso, así como la orientación seguida en la continuación o desarrollo del mismo. En definitiva tenemos en cuenta:

- * Originalidad y actualidad
- * Presencia y coherencia de los aspectos teóricos recogidos de la literatura revisada, así como de las discusiones mantenidas en clase.

- * Claridad, originalidad y adecuación de las reflexiones del grupo en torno al tema.
- * La redacción clara y precisa.
- * El planteamiento didáctico del caso.

Por último, el criterio de evaluación de estos documentos comentados en sesiones de tutoría con cada uno de los grupos de trabajo tendrá que ver con la correcta aplicación de los contenidos de la asignatura a situaciones que reflejan la práctica profesional en las organizaciones educativas.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hemos constatado que el estudio de casos constituye una metodología que, una vez que consigue implicar al alumno en ella, aumenta considerablemente su motivación e interés por la asignatura. Pensamos que el factor determinante de esto es la posibilidad que tiene el alumno de aplicar su conocimiento práctico en contextos significativos y de compartir estos conocimientos y sus experiencias con otros colegas. Además, este análisis del entramado que subyace en los centros docentes puede promover procesos de cambio en la realidad docente de aquellos alumnos que son al mismo tiempo profesionales de la enseñanza. Para los alumnos sin experiencia docente supone la posibilidad de establecer un contacto con el campo profesional que les espera al finalizar sus estudios, conociendo experiencias de primera mano descritas por sus compañeros con experiencia docente.

La valoración de la experiencia ha sido realizada de una manera informal. Hemos solicitado a nuestros alumnos que expresasen sus opiniones sobre los aspectos positivos, los negativos y las mejoras que desde su perspectiva ayudarían a mejorar la metodología del estudio de casos. Los resultados del análisis cualitativo realizado de estas preguntas abiertas constatan que la experiencia está siendo muy positiva, destacándose sus características de reto intelectual, de estudio de su práctica desde una perspectiva absolutamente nueva ya que cuentan con la posibilidad de aplicar su conocimiento práctico en contextos significativos y de compartir estos conocimientos y experiencias con otros colegas a través de la discusión, el diálogo y el trabajo en equipo. Recogemos a continuación algunas de las frases más significativas:

“Hemos desarrollado habilidades intelectuales muy necesarias como: análisis, crítica, construcción del discurso ordenado, coherente y creíble”.

“Así es como se estudia y aprende: viviendo y analizando la realidad”

“Es importante la participación y la comunicación que promueve el interés y la atención”

“No se nos ha enseñado a analizar situaciones. Lo hemos aprendido por nosotros mismos”.

Sin embargo, para algunos alumnos esta metodología supone “un avance lento en la asignatura” y además creen que la introducción real en una institución educativa hubiera mejorado la comprensión de la asignatura:

“Mejor si en vez de trabajar con “casos teóricos” nos hubiéramos introducido en la realidad”

Finalmente, entre las actuaciones de mejora los alumnos entienden que es necesario intensificar las sesiones de tutoría con los grupos de trabajo. Es decir, además de ofertar un tiempo para que los grupos de alumnos asistan libremente a consultar su proyecto y desarrollo del trabajo, los alumnos creen que debe existir un compromiso por parte de los equipos y del profesor para mantener diferentes sesiones de trabajo conjunto de manera que el caso vaya siendo revisado periódicamente.

Además parece necesario invertir una mayor cantidad de tiempo inicial en la presentación de la metodología en la que se explique con mayor claridad en qué consiste, sus características y ventajas cómo se lleva a cabo, qué se pretende, etc.

REFERENCIAS

- Clark, S.M. (1986). The Academic Profession and Career: Perspectives and Problems. **Teaching Sociology**, 14, 24-34.
- Denzin y Lincoln (1994). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications. USA.
- Doyle, W. (1986). **The World is Everything that is the case: Developing case method for teacher education**. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting.
- Lampert, M. y Clark, C. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. **Educational Researcher**, Vo. 19, No. 5, pp. 21-23.
- López Yañez, J. (1992) La metodología del estudio de casos en la enseñanza universitaria: Una experiencia, **Revista de Enseñanza Universitaria**, 2 y 3, 71-83.
- Merriam, S. (1991). *Cases Studies in Education*, New York: Jossey-Bass.
- Merseth, K. (1990). **The case for cases in Teacher Education**. Paper presented at the Conference on Case Method. Charlott.