

LA METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE CASOS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA

López Yáñez, Julián

Departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E.

Universidad de Sevilla

Describe este artículo una experiencia puesta en marcha durante el presente curso que implica una modificación de la metodología tradicional en las aulas universitarias. Se pretende que la preparación de casos y su análisis por parte de los alumnos sea el eje principal a cuyo alrededor se estructure la asignatura de Organización Escolar, del segundo ciclo de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Sevilla. Los casos consisten en varias modalidades, de representación de la práctica profesional de la enseñanza que, trasladadas a nuestras aulas, permiten a los estudiantes su análisis, así como la reflexión y la elaboración de teorías y de un conocimiento contextualizado, significativo y, por lo tanto, útil.

In this paper, one experience implying a change of traditional methodology within university classrooms, implemented students analyzed cases as the central focus of School organization subject, within the Faculty of Philosophy and Education Sciences Pedagogy Section second cycle, of Seville University, are intended. Cases consist of various representation modalities of schooling professional practices, allowing the students to analyze them, for reflecting, theories constructing and a contextualized, significant and, therefore, useful knowledge elaborating.

INTRODUCCIÓN

En este artículo vamos a describir una experiencia puesta en marcha durante el presente curso que implica una modificación de la metodología tradicional en las aulas universitarias. Se trata de instaurar la preparación de casos y su análisis por parte de los alumnos como el eje principal alrededor del cual se estructura la asignatura Organización Escolar, correspondiente al segundo ciclo de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Sevilla. Los casos consisten en varias modalidades —que veremos más adelante— 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.

El estudio de casos ha sido una herramienta valiosa, tanto en la investigación didáctica como en la formación de profesores y de otros profesionales de diferentes disciplinas. El campo de la Organización Escolar aparece como especialmente indicado para su aplicación, por el carácter dinámico y sujeto a circunstancias muy cambiantes y muy relacionadas con el contexto de que se trate, lo cual hace difícil la generalización y la prescripción de *leyes* para determinar la conducta de los sujetos. En las organizaciones, la forma adecuada de hacer las cosas depende-

rá en cada momento de un conjunto de circunstancias que se escapan de la forma habitual de hacer teoría en las ciencias positivas, es decir, construyendo leyes y principios *en el laboratorio* para verificarlos luego en la práctica. Por el contrario, parece aquí más adecuado extraer del conocimiento práctico de los profesores, los principios y leyes que rigen dicha práctica, pero, además, de un modo inductivo, ayudándoles a realizar esta operación que sintetiza el ciclo completo de la elaboración científica.

Por otro lado, contamos con el bagaje que representa el hecho de que los estudios de casos y las simulaciones han sido profusamente utilizados –y, por las crónicas, con éxito– en la formación de especialistas en el campo de las organizaciones empresariales, hasta el punto de que una variedad de facultades de administración empresarial y escuelas universitarias de gestión para los negocios han adoptado su uso como estrategia principal. Como ejemplo, THOMPSON y KEON (1982) crearon una simulación para desarrollar la capacidad de adaptación de los directivos en diferentes contextos –estables e inestables–, en la que éstos tenían que gestionar el proceso de manufactura de un determinado producto. Y más próximamente a nuestro contexto, WOLFE y ROBERTS (1986) diseñaron *The Business Management Laboratory*, simulación a través de la cual estudiantes universitarios prueban su capacidad para tomar decisiones en contextos económicos simulados.

No vamos a entrar en la justificación ni en la caracterización teórica de esta estrategia, ni en la descripción de sus modalidades, cosa que han hecho recientemente nuestros colegas MARCELO y PARRILLA (1991), a cuyo valioso trabajo remitimos. Esperamos que este artículo contribuya como aquél a sostener el esfuerzo de un grupo de profesores en

nuestro departamento por traer a la enseñanza universitaria la reflexión sobre la práctica profesional y por elaborar conocimiento científico a partir de esa práctica.

UNA CÁLIDA TARDE DE OTOÑO

A continuación describiremos el *aspecto* que puede presentar una sesión de trabajo con un caso elaborado por los alumnos. En consonancia con nuestra experiencia, se trata de la descripción que podría hacer un alumno *simulado*.

Por el ojo de buey del aula XIX me asomo maquinalmente para asegurarme de que entro en el lugar deseado: aquél donde se celebra la clase de Organización Escolar del curso de cuarto. Mi primera sensación de sorpresa se desmorona al recordar que la sesión de hoy la dedicaríamos al análisis de un caso elaborado por uno de los grupos. Eso explica que la mesa principal sobre la tarima esté ocupada por los cuatro compañeros que forman el grupo y no por el profesor de la asignatura, que se halla sentado cómodamente en uno de los laterales de la sala. Al fin y al cabo no he llegado demasiado tarde, a pesar de las dificultades para aparcar, pues en este momento empiezan a repartir los materiales de trabajo. Me siento ante una carpeta de anillas cuya portada anuncia el contenido del caso: la participación en un centro de EGB. En las páginas siguientes tengo la oportunidad de conocer el C.P. Manuel Aleixandre, su historia reciente –acaba de elegir nuevo equipo directivo–, alguno de sus profesores, el tipo de alumnos que acuden a él, etc. Encuentro algunas similitudes con el centro donde ahora trabajo y eso me hace seguir con interés la narración. Incluso creo deducir la existencia de dos grupos de presión que

dirimen sus diferencias de manera no muy amistosa, y esto es algo que también ha causado numerosos problemas en mi propio centro. A este conocimiento me han ayudado diversos materiales: fotografías, estadísticas con indicadores sociales de la zona, calificaciones medias de algunos cursos en el pasado año, extractos de actas de reuniones del Claustro celebradas durante el trimestre pasado, e incluso un incidente entre el director y uno de los profesores, al parecer influyente, que me ha resultado muy familiar.

Hace unos minutos he empezado a leer el desarrollo casi literal de una sesión del Consejo Escolar, en la que, tras el debate de algunos puntos rutinarios, un padre se queja de la falta de información de que disponen los padres y de las dificultades que él encuentra para participar en los asuntos importantes —así los ha llamado— del centro. Cuando vuelvo ávidamente la página para conocer cómo sigue la reunión, me encuentro que soy yo quien tiene que continuar la historia, poniendo voz e ideas a los personajes que ya conozco. Escribo esto durante diez minutos, con alguna dificultad por la dura mañana de trabajo y la influencia de un almuerzo tomado con demasiada prisa. Al final encuentro la continuación de la historia que ha escrito el grupo que ha preparado el caso. Me la ofrecen para que la compare con la mía, lo cual hago contestando a una serie de preguntas. Después de esta tarea me proponen que me coloque en el papel del director y tome una decisión, que va a ser difícil porque, tal y como está el caso, hay que acercar posturas encontradas de los profesores. Pienso mi decisión y luego elijo, entre las cuatro opciones que el caso me ofrece, la que más se parece a ésta. En la página siguiente, los diseñadores del caso se han ocupado de contarme lo que —según ellos— ocurrirá si se adopta esa postu-

ra. Me invitan a formular mi propia *predicción*, que coincide con la suya en algunos aspectos y difiere en otros. Luego pruebo con las otras posibles decisiones y comparo sus resultados.

Inmediatamente después el caso cambia de orientación y me induce a una discusión en pequeño grupo, lo cual agradezco en estos momentos de la digestión. En un tiempo reducido hemos de contestar a un conjunto de preguntas-clave que nos hacen poner en común y debatir el trabajo que hemos realizado individualmente. Luego volvemos a la actividad individual con nuevas discusiones, así como con preguntas y actividades en las que continuamente hemos de reflexionar sobre nuestras decisiones y sobre los comentarios elaborados por los compañeros responsables del caso. La hora y media ha transcurrido casi sin darme cuenta y tengo la sensación de haber hecho muchas cosas en poco tiempo. Creo que agradeceré mañana limitarme a escuchar las explicaciones del profesor.

SI QUIERES AVANZAR, CONSTRUYE UNA TEORÍA

En demasiadas ocasiones se han planteado la teoría y la práctica como entidades separadas. Ya fuera para mantener la hegemonía de un determinado modo de hacer ciencia que prima el papel de *los científicos* como sacerdotes del conocimiento y la elaboración de ese conocimiento por entidades separadas de la práctica, puesto que sólo la *distancia* garantizaría una mirada clarificadora y veraz; o bien, desde el polo opuesto, y como reacción, para fortalecer el status de *los prácticos*, propugnando su conocimiento y experiencia como los únicos genuinos y legítimos, cayendo en un empirismo *provinciano*, estéril y conservador. La primera postura representa

el esfuerzo de un determinado poder establecido —el de los científicos, el de la técnica útil a las necesidades de los grandes intereses económicos— por generar un conocimiento que lo legitime. Sabemos, mucho mejor después del filósofo Michel Foucault, que hay una estrecha relación entre conocimiento y poder. Todo poder genera un conocimiento que pretende legitimar las bases ideológicas sobre las que se asienta; al mismo tiempo, todo conocimiento genera alguna forma de poder. Mientras que la segunda postura representa el imperio de lo que ya existe, de lo que ya se ha experimentado —y por tanto, del inmovilismo— ignorando que se aprende verdaderamente de la práctica cuando se intenta cambiarla. De la misma manera que no es posando simplemente un dedo sobre una superficie como conocemos su textura, sino moviéndolo, recorriendo en varias direcciones esa superficie.

El conocimiento debe partir de la práctica, pero eso *no* es suficiente. No basta con sumergirse en la práctica un número determinado de años para *saber* acerca de su objeto. Hay que someter la práctica a un proceso de elaboración teórica que consiste en aplicarle un abanico de funciones intelectuales: reflexionar, contrastar, predecir, sugerir alternativas, valorarlas, etc. De esta manera, teoría y práctica son elementos de una misma realidad, de un mismo continuo en el que representan matices diferentes. Aunque utilicemos los términos *conocimiento práctico* y *conocimiento teórico* como un recurso analítico para ilustrar las condiciones en las que el conocimiento se ha elaborado, sólo existe un tipo de conocimiento: el Conocimiento de la realidad, y a él se llega mejor mediante el uso equilibrado del pensamiento y la acción. Así pues, si quieres avanzar construye una teoría; pero hazlo tú y utiliza tu experiencia como punto de partida. Esta es la máxima

que encierra la filosofía en la que este artículo se inspira.

La metodología de estudio de casos puede ser un buen punto de encuentro y compromiso entre la teoría y la práctica. Una buena parte de nuestros alumnos están en condiciones de reproducir, en el contexto de un caso, una situación representativa de su práctica profesional. Además, hacerlo con propósitos formativos exige desarrollar con anterioridad una imagen mental de cómo la realidad está estructurada, cuáles son sus elementos más significativos y cuáles las relaciones que unen a esos elementos. Y eso representa un grado tal de elaboración teórica que sólo se requiere hacer explícitos estos elementos para que estemos ante la formalización de una teoría. Éste es el proceso que deseamos establecer a lo largo del curso, el cual explicaremos a continuación con más detalle.

NUESTRA METODOLOGÍA EN ACCIÓN

¿QUÉ ENTENDEMOS POR UN CASO?

Un caso es una representación de la realidad. Se puede tratar de una realidad que ya ha tenido lugar y que se recrea en el caso para pensar sobre ella, o bien de una realidad que se construye a medida que se desarrolla el caso y que, por lo tanto, mantiene abierta una variedad de posibilidades. La primera de estas opciones corresponde al estudio de casos propiamente dicho, mientras que la segunda es una simulación, aunque a efectos prácticos en este artículo las englobemos todas en el término *caso*.

Pero hemos de aclarar algo antes de continuar: aunque consiste en una representación de la realidad, no necesariamente un caso ha de ser una represen-

tación *verídica* de la realidad, es decir, basada en un hecho que hemos podido conocer en todos sus detalles. Como en *La Historia Interminable*, de Michael Ende, nuestra imaginación puede borrar los perfiles de las cosas y los sucesos hasta que somos incapaces de distinguir la verdad de la ficción. Para nosotros basta con que la *historia* con la que trabajamos sea *verosímil* y sea percibida así por las personas que trabajen con ella. Y esa verosimilitud se la proporciona el hecho de reflejar situaciones vividas con anterioridad en contextos y circunstancias similares, por los diseñadores del caso.

Eso en cuanto al concepto; en cuanto al formato o *apariencia*, hay que tener en cuenta que un caso es un instrumento de formación o aprendizaje. Por ello ha de adoptar la forma de un material didáctico, en cualquiera de sus posibles modalidades. Habitualmente eso incluye ejercicios, cuestionarios, ilustraciones o material informativo cuyo soporte es el papel y su vehículo la letra impresa. Pero también se puede utilizar con ventaja el ordenador para ese tipo de presentaciones, gracias a la creciente capacidad de representación gráfica y de animación de estos aparatos y las posibilidades de recuperación de la información de manera rápida y eficaz. También el vídeo y la fotografía pueden constituir un material adecuado para los casos.

Un caso podrá utilizar varias de estas modalidades e integrarlas en un conjunto de materiales. El aspecto de este conjunto será el de una carpeta, una caja o fichero de recursos, o algo similar.

¿QUÉ CLASE DE FORMACIÓN PROPORCIONA UN CASO?

El tipo de formación que proporciona un caso práctico no es aquella que tiene un carácter de información sobre algo a alguien que no posee esa informa-

ción. Los casos, dependiendo de su formato, pueden contener información teórica en forma de recomendaciones, lecturas de autores especializados, síntesis de los hallazgos de la investigación sobre el tema en cuestión, etc., pero no será ése su contenido esencial. Este tipo de información aparecerá habitualmente para apoyar o justificar una decisión en el curso de la acción que narra el caso o que el usuario desarrolla o, simplemente, para ayudar a éste a tomar la decisión oportuna; o para introducir el tema y ampliar las ideas que el usuario pueda tener respecto al tema.

Se trata de una formación derivada del proceso de reflexión que el usuario se ve *obligado* a desarrollar a partir de las actividades que el caso le 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.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO EL CASO?

El *usuario* —así lo hemos denominado, tomando el término de la informática— es la persona a la que va dirigida el caso. Se trata de un sujeto al que deseamos proporcionar algún tipo de formación, para lo cual el material que le presentamos debe ser válido. Normalmente son usuarios de los casos que estamos diseñando los profesores en ejercicio o alumnos de magisterio o de pedagogía; en el caso del primer grupo puede tratarse de profesores genéricos o pro-

fesores con algún tipo de responsabilidad específica: directores de centro o jefes de estudio, asesores de un centro de profesores, agentes externos de algún equipo o servicio de apoyo institucional, etc.

¿CÓMO SE PLANTEA Y CONSTRUYE UN CASO?

Nuestros alumnos trabajan habitualmente en grupo, aunque es posible hacerlo también individualmente. En primer lugar, eligieron una situación o un problema que afecta al contexto organizativo de un centro escolar o de algún otro tipo de organización. Normalmente ellos, o alguno de ellos, habrán experimentado dicho problema o situación, por lo que estarán en disposición de representar la forma en que realmente interactúan sus elementos.

Un procedimiento que se ha mostrado eficaz para la reconstrucción de la situación que se va a representar consiste en someter a algún miembro del grupo, por parte del resto, a un *bombardeo* de cuestiones sobre todos sus detalles; no sólo sobre los detalles vividos, sino también sobre la interpretación de las causas que los provocaron, sobre sus consecuencias y la forma en que afectaron a los miembros de la organización y sobre lo que habría ocurrido si se hubieran modificado determinadas condiciones. Los protagonistas de esta reconstrucción serán los miembros del grupo que posean una experiencia más directa sobre las circunstancias que se representan y los demás serán los encargados de conducir el *interrogatorio* mediante el cual se pretende sacar a la luz esas circunstancias, incluyendo aquéllas que entonces pasaron desapercibidas; y también poner de manifiesto las razones e intenciones de determinadas conductas que no se hicieron explícitas en su momento o de las que los miembros de la organización no fueron conscientes.

Otro procedimiento útil para el diseño del caso es el

de recopilar materiales acerca de la organización, tales como documentos oficiales –actas de sesiones del Claustro de Profesores o del Consejo Escolar, proyectos, correspondencia profesional, horarios, planes de centro, etc.– o registros informales de datos y de incidencias –conversaciones mantenidas entre los miembros, propuestas verbales, resumen del contenido de reuniones, narraciones de incidentes, etc.–. Y también materiales que representen la realidad de modo gráfico: fotografías del centro, planos y croquis de sus dependencias o dibujos de éstas, etc.

Estos materiales irán apareciendo en el transcurso del caso y los usuarios trabajarán con ellos: los analizarán y contrastarán con su propia experiencia y tomarán decisiones para intervenir en ellos como si fueran reales. Su uso dependerá de la modalidad de caso que se adopte; estas modalidades se estudiarán en un próximo apartado. Si se trata de un caso real, se utilizarán los mismos materiales que el propio caso generó; pero si se trata de una simulación o de un caso ficticio, se podrán *inventar* materiales que se ajusten al propósito del caso y plantearse junto a los reales *como si* también lo fueran.

TIPOS DE CASOS PLANTEADOS EN NUESTRA EXPERIENCIA

LA SIMULACIÓN

El planteamiento metodológico que sirve de base a una simulación es claramente inductivo. En realidad consiste en una presentación de situaciones encadenadas, lo más realista o verosímiles que sea posible, a partir de las cuales el usuario deberá reaccionar tal como lo haría en circunstancias naturales.

Una simulación comienza habitualmente con el

planteamiento de un problema; en nuestro caso ha de tratarse de algún problema que afecte a uno o varios aspectos de la organización de un centro escolar. Debe ser también un problema significativo que los participantes puedan percibir que se ha extraído de la vida cotidiana de un centro cualquiera. Puede tratarse, por ejemplo, de un nuevo Plan de Centro que el equipo directivo quiere desarrollar —esta vez en serio— con la mayor participación posible de los profesores. O la introducción de una reforma curricular en cualquier nivel: una asignatura nueva, nuevos contenidos en la programación de un ciclo o bien una innovación metodológica en un área disciplinar. En estos casos el objeto de la simulación no será tanto el contenido de las reformas como el juego de interacciones y nuevos planteamientos que provocan en el ámbito organizativo: los profesores se agrupan para planificar los cambios, otros profesores reaccionan oponiéndose o apoyándolos, la dirección o los padres intervienen en un sentido determinado, se requiere una reestructuración del espacio, de la distribución del tiempo o de ambas cosas; los órganos de gobierno del centro entran en funcionamiento para discutir los planes de reforma y, en su caso, aprobarlos; se reavivan viejas coaliciones o se forman nuevas, que empiezan a emitir mensajes explícitos y no tan explícitos, etc.

Próximamente al planteamiento del problema —inmediatamente antes o después— el caso debe situar al usuario en el contexto en el que éste tiene lugar. Puesto que vamos a pedir más adelante al usuario que tome decisiones sobre una situación organizativa concreta, hemos de procurar que disponga de la información relevante para ello. Atención, que decimos *información relevante*, toda la información o mucha información puede resultar contraproducente, ya que distraería al usuario del verdadero propó-

sito del caso. Es fácil caer en la sobrecarga informativa: hay un punto a partir del cual los detalles superficiales o las complejidades de la situación real oscurecen el contenido de aprendizaje.

Además, la provisión de la información debe ajustarse al mismo planteamiento inductivo que inspira a la mayor parte de los casos y especialmente a la simulación. Antes que proporcionar al usuario un comentario del tipo “los profesores de este centro están agrupados informalmente alrededor de dos coaliciones no explícitas”, sería preferible, por ejemplo, contarle incidentes que *han ocurrido* recientemente, o exponerle la transcripción de conversaciones o comentarios producidos en el curso de reuniones o de charlas de café. De tal manera que sean los propios acontecimientos los que *hablen* —con seguridad lo harán de manera más elocuente— de la situación real del centro.

Una vez que el usuario conoce el contexto y los detalles del problema, debe tomar una decisión. Ésta es la actividad central de una simulación, el momento crucial en que el usuario se pone *en el papel de* y actúa *como si* de la realidad se tratara. La simulación debe buscar que se hagan explícitas —se pongan de manifiesto— las razones por las que se actúa de una forma determinada; y ese proceso de reflexión paralelo a la acción es el que presta a esta metodología su carácter formativo.

Se debe facilitar al usuario la toma de decisiones mediante un planteamiento claro y atractivo de las posibilidades o alternativas. Debemos entender que normalmente no estarán *todas* las alternativas que en la situación real tenemos a nuestra disposición. Tampoco aquí el máximo realismo es necesariamente beneficioso. El diseñador del caso las habrá acotado y presentará las más significativas. Utilizando una metáfora prestada por la horticultura, diríamos que, de

todas las alternativas o ramificaciones posibles de una situación dada, el diseñador *poda* aquéllas menos relevantes o interesantes para el propósito de la simulación. Otra posibilidad es agrupar alternativas similares para formar conjuntos claramente diferentes.

El paso siguiente a la toma de decisiones es el de revisión o retroacción. Lo característico de las decisiones en situaciones naturales es que la situación cambia a medida que las tomamos: los profesores se vuelven más conflictivos si —ahora *somos* el director— adoptamos medidas disciplinarias contra algún elemento relevante; los padres participan más si los profesores se muestran comprensivos respecto a sus opiniones, etc. Nuestra simulación debería ser capaz de proporcionar al usuario alguna información de esta índole acerca de cómo van a modificarse las condiciones iniciales como consecuencia de su *acción*. Y esos comentarios deben estar disponibles para cada una de las alternativas previstas. Evidentemente, ésta es la fase más compleja para el diseñador del caso y, también, la que justifica más rotundamente el uso de esta metodología en la enseñanza universitaria, ya que obliga al diseñador a elaborar conocimiento teórico a partir de su experiencia práctica acerca de cómo funcionan en la realidad las variables que está manipulando. Allí donde sea excesivamente complejo proporcionar al usuario una retroacción de estas características se puede conducir a éste hacia actividades de autorrevisión, de manera que sea él quien se anticipe a las posibles consecuencias de las alternativas de acción que el caso contempla. En este caso, el usuario, a través de las preguntas o indicaciones contenidas en la simulación, abundará en las razones que le han inducido a tomar *esa* decisión, *predecirá* la forma en que actuarán las personas implicadas después de su decisión, analizará los pros y los contras de ésta, etc.

Este ciclo, *planteamiento del problema-acción o decisión-retroacción* o conocimiento de posibles resultados, puede repetirse hasta que se satisfagan ciertas condiciones de salida, que pueden ser establecidas por los diseñadores de la simulación o por el propio usuario. En un trabajo anterior hemos desarrollado más extensamente las posibilidades de la simulación así como de los juegos didácticos, que veremos más adelante (LÓPEZ, 1990).

EL JUEGO DE ROLES O DRAMATIZACIÓN

En el juego de roles los participantes representan personajes. Por ejemplo, en el que sirvió a principios del curso para ilustrar esta metodología, se pone en escena un consejo escolar celebrado en un centro determinado para debatir un proyecto de innovación a dos años vista, presentado por un grupo de profesores. El juego pretende servir de base para el debate sobre las diferentes subculturas y mentalidades que participan en el gobierno de los centros y las dificultades que plantea el *choque* entre ellas. Como la simulación, el juego de roles comienza con la descripción del contexto. Aquí son especialmente importantes las circunstancias inmediatamente anteriores a la *escena* que se va a dramatizar. Para situar convenientemente en ella al usuario se pueden utilizar —también como en la simulación— documentos o la descripción de situaciones o de sucesos que afectan al ambiente momentos antes de empezar la representación. Pero como mínimo, se deberá proporcionar a los participantes una descripción del escenario y de los personajes.

Como en el teatro, las actuaciones de los personajes están orientadas por guiones. La confección de estos guiones es la actividad más importante que compete al diseñador de un juego de roles. En nuestro juego,

la información relativa a cada rol o personaje estaba escrita en tarjetas que se repartían al azar al comienzo de la sesión. A continuación puede verse el contenido de una de ellas a modo de ejemplo.

PROFESOR B

Has leído el proyecto y, desde luego, que nadie se piense que vas a permitir a cualquiera a meterse en tu clase a fisgonear lo que tú haces o como lo haces. El que más y el que menos ya lleva bastantes años de docencia a sus espaldas para que venga ahora algún listillo diciéndole lo que está bien y lo que está mal. Además, ¿para qué hace falta analizar el centro si se ve que, más o menos, el centro marcha?; y si los alumnos estudiaran más, marcharía mucho mejor.

El depositario debe *dar vida* al personaje descrito en la tarjeta, prolongando sus rasgos hacia situaciones nuevas e inesperadas que se le van a plantear a lo largo de la sesión. El juego de roles resulta particularmente interesante cuando se están analizando temas que dependen fuertemente de la dinámica humana en la organización, ayudando a los participantes a ponerse en el punto de vista del otro y considerando facetas del comportamiento de los sujetos que sería difícil percibir por procedimientos más *racionales*. También nos ayuda a comprender la mutua dependencia a que está sometida la conducta humana en contextos organizativos. La situación creada en el juego de roles se puede *explotar* por diferentes vías: intercambiar los roles; describir en términos organizativos los roles que se acaban de representar correspondientes a los demás personajes (hay que tener en cuenta que cada participante sólo conoce las características de su propio rol durante el juego); asignar *asesores* a cada participante para que les ayuden a *construir* el personaje y a valorar la

representación que se ha hecho de él; o encargar a un agente externo que introduzca situaciones inesperadas.

EL JUEGO

Es difícil describir de manera genérica las aplicaciones posibles del juego como actividad formativa en los adultos, por la gran variedad de formas que puede adoptar. Se trata de una actividad en la que la diversión es un componente principal. A menudo también la competencia y la colaboración para lograr metas, competencia con unos, colaboración con otros. Pero todo ello en un ambiente distendido, sin exigencia ni responsabilidad de tipo profesional y, por lo tanto, carente de riesgos psicológicos para el usuario —en este caso *el jugador*—. En el juego, la realidad se simplifica aún más que en cualquier otro tipo de caso. Pero esa característica, lejos de ser un inconveniente, constituye una de las virtudes del juego, ya que, unida al sentido lúdico que hemos comentado, contribuye al distanciamiento del jugador respecto a *su* realidad, lo cual hace posible que pueda mirarla desde puntos de vista no considerados hasta entonces. Eso hace del juego una estrategia idónea para facilitar el *cambio de actitudes* respecto a una situación o a un problema dados.

El juego, como hemos dicho, puede adoptar formatos muy diversos. El azar es un componente habitual, convirtiéndose en el mecanismo que hace evolucionar a los jugadores a través del juego. Es frecuente que dicha evolución adopte la forma de carrera de obstáculos y pruebas que el jugador debe superar, a riesgo de caer en situaciones no deseadas —un ejemplo conocido es el juego de la oca—. En nuestro caso, los obstáculos, pruebas y riesgos serán similares a las vicisitudes reales que sufrimos cuando

actuamos profesionalmente. Otros juegos pueden asemejarse al del *parchís*, donde los propios jugadores son los obstáculos de los demás. Para nuestro uso, cada jugador podría decidir qué tipo de pregunta o dificultad debería superar aquel otro que cayera en sus dominios, relacionada con un contexto o escenario que, como en el juego de roles, se habría definido previamente.

Otro formato común es el de preguntas –tipo *Trivial Pursuit*– a las que hay que responder correctamente para seguir avanzando. Este formato se enfrenta a las diversas interpretaciones posibles que caben en las situaciones organizativas y a la dificultad que habitualmente encontramos para dar una respuesta unívoca a los problemas derivados de ellas. Así pues, el diseñador deberá tener esto en cuenta, para no dar al juego un aspecto muy prescriptivo, o la impresión de que sólo hay una forma de hacer correctamente las cosas.

EL ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE UN CASO

Se trata de una fórmula de investigación y formación comúnmente utilizada por la Medicina y la Psicología. Esta modalidad consiste en diseccionar –utilizando la metáfora de una actividad médica típica cuando se exploran determinados casos– una situación específica, con el distanciamiento conseguido por el hecho de que la situación ya ha transcurrido. Puede tratarse de un caso real, y entonces será narrado por uno de sus protagonistas o por un observador externo, o bien de un caso ficticio o simulado. Este último diferirá de la simulación propiamente dicha en que aquí no habrá posibilidades abiertas de acción que invitan al usuario a seguir una de ellas. En el análisis retrospectivo de un caso se reconstruye una situación y su desarrollo *histórico*, narrándose sus fa-

ctas más relevantes: las estrategias de acción que se adoptaron, las decisiones que se tomaron, sus circunstancias antecedentes y sus consecuencias, etc.

Con todo, el papel asignado al usuario en el análisis de un caso que ya ha sucedido no tiene que ser, por esa razón, pasivo. Por el contrario su actividad consistirá en criticar las decisiones que se tomaron y los cursos de acción que se siguieron, y en analizar otras acciones cuyo efecto podría haber sido más positivo. Pero la actividad más productiva dentro del análisis de un caso 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.

GUÍAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR CASOS EN SITUACIONES DE ENSEÑANZA

Todas las modalidades anteriores están pensadas como estrategias de formación que pueden ser desarrolladas en grupo o por usuarios individuales, pero siempre de manera autónoma, esto es, sin la presencia de un supervisor o conductor del caso. Así pues, han de incluir en su formato las instrucciones necesarias para que puedan ser utilizadas sin dicha presencia.

Pero también los casos pueden ser diseñados para que sean conducidos por un supervisor y, entonces, es a éste a quien habrá que dirigir el conjunto de indicaciones necesario para que pueda organizar una secuencia efectiva de aprendizaje. En tal caso, se podrán utilizar las distintas modalidades sucesivas de casos que hemos descrito hasta aquí. Las indicaciones a que nos referimos tomarán la forma de una guía didáctica que especifica al profesor o *conductor* cómo utilizar el material didáctico que se le propor-

ciona, las secuencias de aprendizaje más adecuadas en función del tipo de usuario, el número de sesiones y el contenido de cada una, las actividades complementarias o incluso las actividades alternativas en el caso de que las principales no funcionen como se preveía.

EL ESTUDIO DE CASOS EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Pensamos que el uso de simulaciones y estudio de casos es especialmente indicado en el turno de tarde del segundo ciclo de Pedagogía, por cuanto a él acceden mayoritariamente maestros en ejercicio, con un número variable de años de experiencia y con deseos justificados de conectar su ejercicio profesional con nuevos conocimientos en el campo de las Ciencias de la Educación. Concretamente esta asignatura se sigue durante el cuarto curso, habiendo en la actualidad 67 alumnos inscritos, aunque los asistentes a cada sesión oscilan entre el 50 y el 60 por ciento, y también en quinto curso, donde la asignatura es optativa y, por lo tanto, el grupo de alumnos es mucho menos numeroso.

En nuestra experiencia, el estudio de casos no representa una actividad más, sino el eje a partir del cual se estructura el conjunto de la asignatura, determinando el resto de los elementos curriculares: contenido de las sesiones, metodología didáctica y evaluación. El programa de cuarto curso de Organización Escolar consta de ocho núcleos temáticos; el contenido de los casos debe referirse a alguno de estos temas. Del total de tres horas semanales de clases, la mitad corresponde a sesiones teóricas que giran alrededor de la discusión de lecturas específicas, las exposiciones del profesor y discusiones en el gran

grupo. La otra mitad tiene como contenido la exposición de los casos que se están diseñando; esas sesiones prácticas se dedicaron, durante las primeras semanas del curso, 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 dedican mayoritariamente a revisar los casos que los distintos grupos desarrollan y a plantear nuevas posibilidades en su diseño.

La evaluación se va a desarrollar en dos sesiones en las que el profesor se reunirá con cada uno de los grupos o individuos. La primera de ellas se centrará en el caso que el grupo ha elaborado. Se valorará 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 ha debido establecer como marco conceptual del caso.

En la segunda de las sesiones de evaluación, cada grupo trabajará con uno de los casos diseñados por cualquiera de los demás grupos, a elección del profesor. El criterio de evaluación en estas sesiones tiene que ver con la correcta aplicación de los contenidos de la asignatura a situaciones que reflejan la práctica profesional en las organizaciones educativas. Los alumnos deberán demostrar también 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.

RESULTADOS PROVISIONALES

La experiencia no ha sido evaluada aún formalmen-

te. Así pues, los resultados que vamos a enumerar no representan sino una valoración subjetiva del profesor de la asignatura. En primer lugar, hay que constatar el desconcierto que supone para los alumnos una actividad sensiblemente diferente de la habitual de confeccionar trabajos teóricos para la asignatura en cuestión. Con frecuencia estos trabajos teóricos se realizan de una manera superficial, uniendo fragmentos de libros y revistas con un criterio bastante cercano al del azar, e implican escasa actividad intelectual superior por parte del alumno. Pero comportan la comodidad de una cierta rutina adquirida con la experiencia académica. Esta rutina se ve rota por un trabajo que exige analizar la práctica de los profesionales de la educación en contextos organizativos, establecer ciertas premisas teóricas sobre cómo se desarrolla esa práctica ante problemas o situaciones específicas y representar esa práctica en la forma de un material útil para la formación y el reciclaje de colegas. Y además, como premisa, exige habilidades de discusión y trabajo real en grupo. Por esta razón, hay que emplear un considerable tiempo inicial para asegurarse que la metodología de estudio de casos es entendida y asimilada por el grupo.

En ese sentido, hemos constatado que, en el proceso de elaboración de los casos que siguen los grupos, se da el tipo de aprendizaje conocido como *insight*, esto es, después de una primera fase caracterizada por los titubeos, la constante inseguridad acerca de si se ha comprendido correctamente el sentido de la tarea, los múltiples interrogantes que surgen sobre la metodología y el contenido del caso y los frecuentes procesos de vuelta atrás, alguna idea clave hace comprender *de pronto* al grupo el conjunto del proceso, así como la secuencia del caso que van a representar. La tarea cobra entonces el

sentido que al principio no tenía y se percibe mucho más fácil de lo que se pensaba. Es entonces cuando el grupo empieza a *apropiarse* del problema y a considerarlo como *su* caso.

Igualmente, hemos constatado que constituye una metodología que, una vez que se consigue implicar al alumno en ella, aumenta considerablemente su motivación y su 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. Para los alumnos sin experiencia docente supone la oportunidad 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.

Asimismo, pensamos que la metodología permite una integración mayor 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. El tipo de evaluación que hemos comentado y el propio proceso de elaboración de un caso permiten al alumno comenzar 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 facilita un aprendizaje más significativo, tal como hemos recogido informalmente de las opiniones de los alumnos. 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.

Finalmente consideramos que es de suma importan-

cia que el profesor que desee conducir sus clases a partir de esta metodología haya desarrollado una cierta experiencia previa en el diseño de casos dentro de su propio campo profesional y que, por lo tanto, conozca las posibilidades, limitaciones y dificultades que el propio proceso de elaboración de casos entraña.

REFERENCIAS

LÓPEZ, J. (1990). *Formación de líderes escolares mediante el ordenador*. Sevilla, Publicaciones del Grupo Investigación Didáctica (GID).

MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica; en *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. MARCELO, C. y otros (eds). Sevilla, Publicaciones de la Universidad.

THOMPSON, K.R. y KEON, T.L. (1982). The creation of certain and uncertain environments. A study using a management simulation. *Simulation and Games*, 4, 13, 437-450.

WOLFE, J. y ROBERTS, C.R. (1986). The external validity of a business management game: a five-year longitudinal study. *Simulation and Games*, 1, 17, 45-59.