

Núria Pérez-Escoda (Coord.)

## **METODOLOGÍA DEL CASO EN ORIENTACIÓN**



Col·lecció/colección

**DOCÈNCIA I METODOLOGIA DOCENT, 1**

---

Primera edició: Enero 2014

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet)-08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; [ice@ub.edu](mailto:ice@ub.edu)

Consejo Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Correcció de textos: Mercè Gracenea

Maquetación de textos: Núria Pérez-Escoda

**Metodología del caso en orientación**  
**Universitat de Barcelona (2014)**  
**Coordinadora: Núria Pérez-Escoda**

**Autores:**

Assumpta Aneas Álvarez  
Trinidad Donoso-Vázquez  
Imma Dorio Alcaraz  
Pilar Figuera Gazo  
Juan Llanes Ordóñez  
Inés Massot Lafón  
Núria Pérez-Escoda  
Angelina Sánchez Martí

**Diseño portada: Mireia Llorca Fernández**

Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons: **3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada**. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/3.0/es/deed.ca>



Pérez-Escoda, N. (Coord.) (2014). *Metodología del caso en orientación*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/52210>].

ISBN: 978-84-616-8577-6

Depósito digital: B 28745-2013

## Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1 La metodología del caso: un poco de Historia .....	8
1. Aspectos introductorios: terminología y significados.....	8
2. El método de casos de casos: estrategia didáctica.....	9
3. Aproximación a la historia de la metodología de casos .....	10
4. Bibliografía citada y otras referencias.....	13
Capítulo 2 El estudio de casos en Educación Superior .....	14
1. El estudio de casos. Conceptualización.....	14
2. El método del caso: mirada sistémica en orientación.....	18
3. El proceso de elaborar un caso por parte del personal docente.....	19
4. El proceso de resolución de un caso por parte del alumnado .....	23
5. Ventajas y dificultades que encuentra el alumnado con la metodología del estudio de casos .....	27
6. Bibliografía citada y otras referencias.....	29
Capítulo 3 La metodología del caso en el área de orientación.....	31
1. La metodología del caso: una tradición en la formación de orientadores .....	31
2. Situación actual de la formación en orientación en las universidades españolas.....	34
3. Las funciones de orientación y acción tutorial en los profesionales de la acción socioeducativa .....	36

4. La metodología del estudio de casos en la formación continua del orientador.....	39
5. A modo de conclusión.....	40
6. Bibliografía.....	40
Capítulo 4 El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva .....	43
1. Introducción.....	43
2. El orientador y la orientadora como profesional reflexivo.....	44
3. El desarrollo de la competencia crítica y reflexiva.....	46
4. El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva .....	47
5. Bibliografía citada y otras referencias .....	50
Capítulo 5 Evaluar a través de los estudios de casos .....	52
1. Contexto de aplicación.....	52
2. El porqué de la elección de esta metodología como instrumento de evaluación.....	52
3. Justificación del estudio de casos en nuestra área de conocimiento .....	56
4. Presentación de los estudios de casos al alumnado.....	56
5. Como escribir un caso .....	58
6. Pautas básicas a tener en cuenta en la escritura de un caso.....	60
7. Pautas para el análisis de un caso .....	61
8. Bibliografía citada y otras referencias .....	63
Capítulo 6 El caso de Carlos: aprendiendo a través de casos.....	66
1. Introducción.....	66
2. Descripción del caso .....	67
3. Orientaciones para trabajar el caso .....	68
4. Proceso para realizar el caso con los estudiantes.....	75

5. Actividades complementarias.....	76
6. Bibliografía complementaria al caso.....	77
Capítulo 7 El diagnóstico en orientación socio-laboral: Caso Iban .....	78
1. Breve introducción al caso.....	78
2. Objetivos formativos del caso.....	79
3. Descripción del caso.....	79
4. Áreas exploradas.....	83
5. Orientaciones para trabajar con el caso.....	88
6. Actividades complementarias del caso.....	89
7. Referencias bibliográficas y recursos complementarios del caso.....	91
Capítulo 8 Transitar sin morir en el intento.....	93
1. Introducción.....	93
2. Objetivos formativos del caso.....	95
3. Descripción del caso.....	96
4. Orientaciones para trabajar el caso.....	98
5. Recursos para la elaboración del caso.....	100
6. Bibliografía citada.....	101
Capítulo 9 Recursos y bibliografía sobre la metodología del caso ..	102
1. Presentación.....	102
2. Listado de referencias por orden alfabético.....	103
3. Páginas especializadas, repositorios de recursos, asociaciones, revistas, etc. ....	110
4. Bibliografía comentada: obras relacionadas con la orientación educativa y profesional que contienen casos prácticos. ....	112

# Introducción

Este libro es el resultado de la implicación de un grupo de profesores del área de orientación de la Universidad de Barcelona quienes han sido conscientes de que la entrada en el espacio europeo de educación superior requiere una constante preocupación por la formación de profesionales reflexivos y competentes que sean capaces de adaptarse y sortear con éxito las incertidumbres y retos de su práctica profesional.

En este contexto, la preocupación de un conjunto de profesores en la mejora de las metodologías educativas utilizadas en las asignaturas de orientación ha facilitado la constitución, en el curso 12-13, de un grupo de innovación docente cuyo interés se ha centrado en el estudio y diseño de nuevos materiales y recursos basados en la metodología del caso.

Si se considera la palabra “caso” de forma amplia, se puede afirmar que en educación siempre se han utilizado casos como ejemplos o problemas prácticos. El planteamiento de un caso lo entendemos como una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente que ayuda tanto al alumnado como al profesorado a conectar con la realidad, a delimitar la situación en un contexto y momento determinados para facilitar la construcción de saber y saber hacer, a la vez que favorece el desarrollo de las competencias transversales contempladas en el libro blanco de la ANECA para el diseño de los nuevos grados de enseñanza universitaria.

El uso de la técnica del análisis de casos en el área de orientación pretende, en último extremo, propiciar la articulación de todas las competencias desarrolladas hasta el momento, a lo largo de la formación, y ponerlas en juego emulando una práctica profesionalizadora donde la toma de decisiones no tiene repercusiones reales sino simuladas.

El trabajo que presentamos intenta compilar algunas de las principales reflexiones y aprendizajes del grupo de innovación docente. Nuestro

objetivo es dar a conocer y potenciar el uso de la metodología del caso en la enseñanza de diferentes asignaturas relacionadas con la orientación personal, educativa y profesional.

Tras un primer capítulo en el que brevemente se repasa la historia del uso didáctico de la metodología del caso, se analiza su aplicación en la educación superior y más concretamente en la formación en el área de orientación. Posteriormente se relaciona la metodología del caso con el aprendizaje reflexivo y se incluyen tres casos que, a modo de propuestas, pueden ser utilizados en el aula. Finalmente, se incluye una revisión de la bibliografía y recursos más relevantes sobre la metodología del caso destacando de forma comentada aquellos materiales docentes relacionados con área de orientación.

# Capítulo 1

## La metodología del caso: un poco de Historia

Núria Pérez-Escoda

Assumpta Aneas Álvarez

### 1. Aspectos introductorios: terminología y significados

La revisión de la bibliografía sobre la metodología del caso nos revela que es frecuente la imprecisión en el uso de términos similares como: análisis de casos, estudios de caso, método de casos, etc. Esta constatación ha de permitir, en adelante, evitar la ambigüedad y confusión permitiendo un uso preciso de los conceptos.

La metodología del caso puede ser utilizada con distintas finalidades: contextualizar, explorar, ilustrar, demostrar, hacer comprobaciones y tomar decisiones, tanto con fines didácticos como de investigación.

Por ello, parece evidente la necesidad de distinguir entre la expresión “método de casos” y “el estudio de caso”. La distinción dependerá principalmente del propósito con el que se utilicen ambos conceptos. El estudio de casos (*case study*), también denominado frecuentemente análisis de casos, se centra en el objeto de estudio (el caso) mientras que el método de casos (*the case method*) utiliza el caso como objeto de enseñanza. Así el estudio de casos está más directamente vinculado a la metodología de investigación mientras que el método de casos acostumbra a utilizar



los casos como estrategia didáctica. Es en este último sentido en el que enmarcamos nuestro trabajo. No obstante, conviene reconocer que las fronteras entre el aprendizaje y la investigación, y viceversa, pueden devenir difusas.

## **2. El método de casos de casos: estrategia didáctica**

El método de casos es un modo de enseñanza eminentemente activo. Consiste en la descripción de una experiencia, fenómeno o situación basada en un caso real y específico a partir del cual se plantea un problema a resolver como base para la reflexión y el aprendizaje de los estudiantes. Así, éstos construyen su aprendizaje mediante el análisis, la interpretación de los elementos contextuales y personales, la búsqueda de soluciones, el contraste de ideas y opiniones y la elaboración de conclusiones para generar el conocimiento oportuno que permita encontrar una respuesta viable al problema planteado. Esta estrategia didáctica ofrece a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos y/o técnicos de la materia o curso en situaciones de aplicación práctica. Promueve el aprendizaje significativo y proporciona un entrenamiento frente a las situaciones futuras que deberá afrontar como profesional.

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

La potencialidad educativa del método de casos recae, justamente, en su capacidad para estimular el aprendizaje por descubrimiento (Vázquez, 1995), en su facilidad para generar motivación intrínseca y estimular al estudiante a plantearse cuestiones encaminadas a la búsqueda de soluciones o a la toma de decisiones.

El método del caso permite a los estudiantes mejorar de manera significativa sus habilidades de gestión de la información y ampliar sus competencias ya que esta metodología pone en juego las capacidades de razonamiento lógico y organización, búsqueda de información, capacidades analíticas y evaluación de datos, toma de decisiones, elaboración de conclusiones útiles, capacidad de comunicación, observación, escucha, diagnóstico y participación (Labrador, Andreu y González Escrivá, 2008).

Otro aspecto importante de la enseñanza basada en casos es lograr que las respuestas a las cuestiones planteadas se discutan en pequeño o gran grupo, dando lugar al trabajo colaborativo y cooperativo a partir de la confrontación de ideas y de opiniones.

Además, en la metodología de casos frecuentemente se plantean problemas divergentes, es decir, escenarios que no tienen una única solución. Los casos se centran en un acontecimiento real de interés profesional, cuya complejidad integra los elementos de la realidad que casi nunca se caracteriza por ser lineales o simples.

### **3. Aproximación a la historia de la metodología de casos**

De acuerdo con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2011) podemos considerar que el método de casos tiene ya una larga trayectoria en la enseñanza. De hecho, los casos tradicionalmente se han utilizado como ejemplos o problemas prácticos, tal como demuestra el uso de la casuística para resolver problemas morales o religiosos en la filosofía escolástica medieval (López, 1997). Por su parte, Toller (2005) ilustra los antecedentes de la metodología del caso estableciendo su paralelismo con las parábolas semíticas recordando como Galeno (129-200 d.C.) enseñaba técnicas curativas a partir de casos de enfermos, cuestionando a sus discípulos en relación al diagnóstico y al tratamiento más adecuado. Otros autores (Masoner, 1988 y Toller, 2005) aluden a la dialéctica griega de Sócrates, Platón y Aristóteles para caracterizar los fundamentos del estilo interrogativo del método del caso. Paralelamente, Toller (2005) también relaciona los umbrales del método del caso con el sistema educativo de aprendices para oficios y

profesiones, que permite conocer un trabajo a partir de la experiencia directa acompañando al maestro, con el cual descubre, “caso” a “caso”, los secretos del oficio. Desde esta perspectiva se concibe al método del caso es una “experiencia vicaria”. Tal como sigue explicando Toller, este sistema de aprendizaje, ha sido regulado desde el Código de Hammurabi y tuvo gran importancia durante la Edad Media, que todavía hoy se perpetúa como elemento en buena medida insustituible en la formación profesionalizadora de los jóvenes profesionales. Desde esta perspectiva, la metodología del caso está estrechamente ligada al enfoque experiencial de Dewey (1966) “aprender haciendo” que propone desarrollar en los estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia. Tiene en cuenta que el aprendizaje siempre es dependiente del contexto y de la influencia cultural.

Como puede observarse, no son pocos los antecedentes con los que puede fundamentarse lo que denominamos actualmente como metodología del caso.

En una mirada más actual, suele atribuirse a Christopher Columbus Langdell, profesor de Derecho en la Universidad de Harvard, la aplicación didáctica en 1870 de esta metodología. Langdell substituyó la lectura de libros de texto por la lectura de casos. Hacia 1914, el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término “Case System”. El proceso consistía en la solución y defensa por parte del alumnado de historias concretas. El método cristalizó en su estructura definitiva y se extendió como metodología docente a otras disciplinas. Por ejemplo, en la Harvard Business School (HBS) se publicaba en 1921 el primer caso de estudio, “The Shoe Company general”. Carl Roland Christensen, profesor de la escuela de negocios de Harvard inició en 1968 un programa de investigación y análisis del arte y oficio de la enseñanza con discusión de casos y entre 1973 y 1990, desarrolló e impartió seminarios en la enseñanza con el método de casos y fue uno de los autores esenciales junto a David A. Garvin en adentrarse en el conocimiento de la esencia del método de casos.

Desde entonces, se producen cada año unos 350 casos, proporcionando una amplia recopilación de ellos para prácticamente todas las facetas de los negocios. Así, el método del caso se ha utilizado y

desarrollado continuamente y ha proporcionado el elemento central de la enseñanza en la HBS. Por su parte, la escuela de medicina de Harvard, empezó a utilizar casos hacia el año 1985. Los casos típicamente describían historias de pacientes individuales.

A partir de estas experiencias, el método de casos ha sido ampliamente utilizado en diversas disciplinas como derecho, medicina, psicología, escuelas de negocios, ciencias políticas y ciencias sociales. Igualmente, se utiliza en la capacitación de recursos humanos de las organizaciones y se ha iniciado su aplicación tanto en áreas técnicas como en la enseñanza de segundas lenguas (Labrador, 2000) o en ciencias “duras”. En palabras de Toller:

“Así, se utilizan casos en Ciencias Exactas para ilustrar un principio físico o entrenar en el uso de una herramienta algebraica, como en los conocidos “ejercicios” o “problemas”. Se hacen casos para considerar en academias navales las posibilidades de acción que tenía Nelson en la batalla de Trafalgar, aprendiendo de ese modo a usar tácticas y establecer estrategias. Se recurre a la metodología de los casos para tratar problemas de agricultura, de administración pública o de ingeniería. De la misma manera, y aunque no se le llamen “casos”, en diversas facultades y escuelas se entrena a los alumnos con problemas concretos de logística, periodismo, arquitectura, etc., etc.” (Toller, 2005: 691)

Es fácil concluir que actualmente la metodología del caso es una poderosa herramienta pedagógica susceptible de ser utilizada en un amplio espectro de disciplinas. Sin embargo, el profesorado necesita iniciarse en ella ya que para su uso eficaz se requiere de una preparación específica. No obstante, el esfuerzo merece la pena ya que se trata de una metodología muy eficaz cuyas ventajas educativas están sobradamente demostradas. Esta obra pretende ser un estímulo para su aplicación en el ámbito de la formación en el área de orientación.

#### 4. Bibliografía citada y otras referencias

- Dewey, John. (1966) *Democracy and education an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2011) El método del caso. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Disponible en: [[http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_1.htm)]
- Labrador, M<sup>a</sup> J. (2000). Español para fines específicos: el método del caso. Cuadernos Cervantes, 28, pp. 30-32.
- Labrador M<sup>a</sup> J., Andreu M<sup>a</sup> Á. y González-Escrivá J. A. (2008) Método del caso. En Labrador M<sup>a</sup> J., Andreu M<sup>a</sup> Á. (Ed.) *Metodologías activas*. Valencia Editorial de la UPV.
- Lawrence, Paul (1953) “The Preparation of Case Material”, En Kenneth R. Andrews,(Ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- López, A. (1997): *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Ediciones Mensajero, S. A. Bilbao, España.
- Masoner, M. (1988) *An Audit of the Case Study Method*. New York: Praeger.
- Navarro, m. J. (2011) Metodologías activas y participativas en la educación superior. Estudio de casos. *Revista Educação Skepsis*, 2 (I), 261-293. Disponible en: [<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>]
- Toller, F.M. (2005) Orígenes históricos de la educación con el método del caso. *Anuario da Faculdade de Direito da Universidade da Coruña*, 9, 921-944.
- Vázquez, G. (1995). El estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En E. López-Barajas y J. M. Montoya (eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 31-41). Madrid: UNED.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

# Capítulo 2

## El estudio de casos en Educación Superior

Trinidad Donoso-Vázquez

### 1. El estudio de casos. Conceptualización

El estudio de casos se considera una metodología activa de aprendizaje centrada más en el aprendizaje del alumnado que en la enseñanza del profesorado, aunque éste tenga una parte importante tanto en su elaboración como en su gestión con el alumnado.

El estudio de casos ha sido definido como:

“Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posible procedimientos alternativos de solución” (De Miguel, 2006).

“Estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje activo y reflexivo de los estudiantes, que incorpora el análisis de situaciones que pueden ser equívocas, dudosas, inciertas” (Armengol Asparó et al. 2009).

“Técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces” (Fernández March, 2006).

Todas las definiciones presentadas insisten en conceptualizarla como estrategia, método o técnica de enseñanza, en que la participación activa y la reflexión del estudiante son primordiales.

Como explican Armengol Asparó et al. (2009) en Europa han sido básicamente dos las instituciones que han contribuido a la difusión del método del caso: La European Foundation Management Development (EFMD) y la European Case Clearing House (ECCH). Otras universidades como la de Maastrich (Holanda) y Aalborg (Dinamarca) utilizan esta metodología en todas las áreas del conocimiento que imparten. En el estado español gran parte de las titulaciones universitarias lo utilizan como metodología propia (por ejemplo: Escola d'infermeria de la Vall d'Hebron; Escola Politècnica superior de Castedellfels, Universitat Politècnica de Catalunya, Economía y Empresa de la Universidad de Extremadura, Universidad politècnica de Madrid, o bien en asignaturas concretas.

Según Martínez y Musitu (1995) se pueden distinguir tres modelos aplicables al estudio de casos dependiendo de la metodología didáctica aplicada:

- a) Modelo centrado en el análisis de casos estudiados y solucionados por expertos. Este modelo pretende profundizar en el conocimiento y comprensión del diagnóstico, los recursos utilizados y los resultados obtenidos. Se pretende que los estudiantes conozcan, analicen y valoren el procedimiento para la resolución de un caso.
- b) Modelo basado en aplicar principios y normas legales establecidas a casos particulares. En este modelo se desarrolla un pensamiento deductivo y se suele utilizar en Derecho.
- c) Modelo centrado en la resolución de situaciones que, además de requerir un marco teórico y práctico para la resolución del caso, necesita una atención al contexto.

El modelo idóneo para orientación profesional combina parte del primer y tercer modelo. Los casos pueden ser un desarrollo de casos paradigmáticos analizados por expertos en la materia o bien estar más centrados en la resolución de casuísticas reales con atención especial al contexto.

La metodología del caso se adapta particularmente bien al funcionamiento de los procesos de aprendizaje (Beltrán Llera, 1993) que el alumnado ha de poner en juego para conseguir un aprendizaje significativo.

Por sus características consigue la atención del estudiantado al centrarse en hechos ligados a la realidad o problemáticas que pueden encontrarse en sus entornos de realización profesional. Al mismo tiempo los objetivos establecidos para el caso en concreto deben ser muchas veces revisados o reformulados por el estudiante, lo que contribuye de gran manera a su motivación por la realización del trabajo. Su elaboración requiere de fundamentos teóricos que el alumnado debe poseer, trabajar, recuperar, integrarlos en suma dentro de su memoria. Requiere grandes dosis de tratamiento de la información, tanto elaborando como organizando el conocimiento para conseguir los objetivos que han sido fijados de antemano o que van configurándose a medida que avanza el desarrollo del caso. La implicación del alumnado lleva aparejada una personalización del aprendizaje y, por último, la metodología del caso requiere por sí misma una evaluación continua del progreso, la evaluación en el estudio de casos debe ser siempre continua y procesual, y una evaluación global de cómo se adapta a la realidad el caso trabajado.

Mención especial tiene, en relación a los procesos de aprendizaje, la transferencia. Es sabido que uno de los grandes retos de la educación académica de la que no está exenta la educación superior es la transferencia de los aprendizajes realizados en las aulas académicas a las situaciones de la vida real. La insistencia e importancia del prácticum en todas las titulaciones viene en parte influenciada por el deseo explícito, no solo de acercar el mundo laboral a la universidad, sino también por conseguir una integración de conocimientos que se ofrecen de manera estancada por asignaturas y desvinculadas de los hechos reales y del mercado de trabajo. Uno de los procesos de aprendizaje que en esta manera peculiar de estar configurada la educación superior queda más dañado es la transferencia del aprendizaje a situaciones, sean similares, ligeramente parecidas o con puntos en común, de la vida real.

En el estudio de casos se pueden utilizar múltiples situaciones que aporten elementos y conocimientos que realmente se van a poner en



práctica posteriormente en el mundo profesional y permite experimentar casi en vivo y en directo casos reales que sirven de ejemplos de lo que pueden encontrarse en un futuro quehacer profesional.

Consideramos que la metodología del estudio de casos puede ayudar a desarrollar las competencias transversales diseñadas para el espacio europeo de educación superior. Basándonos en el trabajo de Villa y Poblete (2007) hemos elaborado la tabla siguiente donde se expone la relación entre las competencias y el nivel de desarrollo de la misma a que puede contribuir el estudio de casos.

**Tabla 1: nivel de las competencias desarrolladas por el estudio de casos.**

*(Los asteriscos indican la mayor o menor posibilidad de la metodología en el desarrollo de la competencia).*

Competencia	Desarrollo de la competencia a través del Estudio de casos.	Nivel
Pensamiento analítico	Permite descomponer el todo en partes ofreciendo una valoración de cada elemento en base a su nivel de significación dentro del caso. Relaciona los elementos que se dan en el caso y los agrupa según elementos teóricos. Interpreta variables y las ordena de cara a presentar la información en un todo coherente.	***
Pensamiento sistémico	Permite transferir conocimientos adquiridos a otras situaciones. Comprender las relaciones sistémicas de los contextos. Integrar los conocimientos de diversas asignaturas a la aplicación de una situación de la vida real. Trabajar simultáneamente con las partes y el todo.	**
Pensamiento creativo	Permite hacerse preguntas sobre la realidad, reflexionar sobre ella y formular juicios argumentándolos. Analizar las opiniones y juicios de otros. Emplear criterios para fundamentar juicios.	**
Pensamiento reflexivo	Permite superar concepciones previas, formularse preguntas, identificar y jerarquizar los elementos claves.	**
Pensamiento lógico	Capacita para argumentar el análisis de situaciones reales. Combina elementos lógicos para reconocer conceptos, inferir variables, distinguir información relevante de la no relevante.	***
Pensamiento analógico	Capacita establecer comparaciones entre datos, triangular estos datos dentro de diversas fuentes de información o en una misma variable.	**
Pensamiento práctico	Capacidad de hacer frente a situaciones donde las soluciones o decisiones han de estar argumentadas. Capacidad para enfrentarse a problemas reales.	***
Pensamiento deliberativo	Permite realizar análisis del proceso realizado para elaborar propuestas de actuación. Capacita para debatir acerca de sus argumentos y organizar un discurso y defenderlo.	***
Resolución de problemas	Identificar los problemas, recoger la información necesaria, seguir una metodología y elaborar alternativas de solución. Capacita para elaborar un plan de acción.	***

Pensamiento colegiado	Habilita para elaborar un juicio propio y compartirlo. Habilidades de comunicación interpersonal, trabajo en equipo y negociación.	***
Toma de decisiones	Responsabilidad en la realización de las tareas, cumplimiento de plazos, prioridad de los objetivos comunes en relación a los propios. Implicación en la eficacia del trabajo del grupo.	***
Pensamiento ético	Posibilidad de pensar en las personas implicadas y tener en cuenta sus derechos fundamentales como personas. Comprobar donde puede llevar las consecuencias de los propios actos en la toma de decisiones y la influencia de estos en los demás.	*

La adquisición de competencias es una de las metas que se plantea el alumnado universitario (Alonso, 2001), pero no busca aprender cualquier conocimiento, sino aquellos que les resulten útiles y relevantes para lograr sus objetivos, aquellos que perciban como susceptibles de aplicar de forma práctica. La metodología del estudio de casos está muy cercana a los intereses y motivos de alumnos y alumnas.

## 2. El método del caso: mirada sistémica en orientación

La orientación profesional ha desarrollado un cambio conceptual desde un enfoque centrado exclusivamente en los procesos laborales de la persona y en sus intereses profesionales a una preocupación por las trayectorias vitales y profesionales. En esta andadura, sus planteamientos han desembocado en una mirada global sobre las personas, considerando que no pueden desligarse dentro de ésta las vivencias ligadas al mundo laboral de todas las demás vivencias que la envuelven en su “estar” y devenir en el mundo.

El planteamiento restrictivo de sus comienzos se ha abandonado para ampliar su campo de acción hacia un marco mucho más amplio e inclusivo. Un marco acorde con las nuevas concepciones sistémicas.

Como seres conformados por múltiples realidades y evolucionando en múltiples contextos, las personas vivimos cada una de estas realidades de una manera global e interrelacionada. Como si formaran parte de un organismo dinámico y activo, cada una de estas realidades está conectada entre sí, recibe influencia de las otras y a la vez afecta a las demás.

Orientar a lo largo de toda la vida implica tener en cuenta las múltiples identidades en las que se mueve y a las que pertenece la persona. Ese marco incluye todos aquellos ámbitos donde se mueve la persona: el trabajo, la familia, el ocio, las relaciones sociales, las amistades; así como los complejos procesos que se dan dentro de ella: cognitivos, afectivos, comportamentales y espirituales. Todos estos ámbitos y procesos conforman su esencia, una manera de estar en el mundo, sentirse parte de él, responder a los requerimientos que le hace el medio y otros agentes, cubrir sus necesidades y desarrollarse como persona.

El método de caso es ideal en orientación profesional porque exige atender todas estas identidades y contextos donde se proyectan las identidades para estudiar, analizar, conocer a la persona o personas en su conjunto y de esta manera poder ayudarla; sea optimizando, resaltando, acompañando o modificando.

El método del caso permite adentrarse en las múltiples realidades y casuísticas, comprobar su complejidad y gestionar las posibles vías a recorrer.

### **3. El proceso de elaborar un caso por parte del personal docente**

A continuación se desarrollan una serie de elementos que el personal docente puede tener en cuenta a la hora de elaborar un caso (Armengol et al, 2009; Donoso-Vázquez y Sánchez, 2013):

*Utilidad pedagógica.* El caso debe responder a los objetivos que se quieren lograr a través del proceso y de su resolución.

*Autenticidad.* Debe ser real o lo más cercano posible a la realidad. El personal docente puede diseñar los casos basados en la realidad pero con una estructura didáctica que imponga cambios en ese caso para adaptarlos a los objetivos que quiere conseguir, aun así, el caso tiene que tener indicios lo suficientemente claros de que puede darse en el mundo profesional en el que los alumnos desarrollarán su labor.

*Interés social.* Algunos casos sobre grupos, programas u organizaciones pueden tener un interés social, lo que aumenta la motivación del

alumnado. También a los casos sobre personas puede dotárseles de este elemento en función de su amplitud en un grupo o de su contribución a la cohesión social.

*Relevancia.* En el sentido que el alumnado tenga interés y ponga esfuerzo en su resolución. Esto se consigue en parte gracias a la autenticidad del caso, su interés social y gracias al formato de presentación que se realice. Este formato debe tener en cuenta despertar la motivación en el estudiante, despertar su interés con cuestiones atrevidas, interesantes y adecuadas a su nivel.

*Posibilidad de distintas perspectivas y contraste de opiniones.* Sería aconsejable que el caso tuviera al menos una parte en la cual no exista una única solución para llevarlo a cabo. En los casos de orientación profesional es fácil que esta parte sea la de las metas de acción, las orientaciones o guías por dónde debería continuar el caso. De esta forma el caso da lugar a la polémica y discrepancia y a que el alumno se dote de instrumentos argumentativos para presentar y defender de cada una de las alternativas posibles de acción.

*Aplicabilidad.* Conviene que sea un caso con posibilidad de transferencia a otras situaciones. El personal docente debe acompañar al alumnado en esta función. Preguntas, cuestiones, presentación de situaciones y contextos similares. Este elemento debe barajarse conjuntamente con los dos que presentamos a continuación.

*Elección de diversos casos para campos concretos.* En una materia o asignatura e incluso en varias asignaturas sería aconsejable establecer una serie de casos que dieran respuesta a áreas concretas de actuación profesional y que esa diversidad permitiera abarcar un ámbito amplio. Este sería el marco ideal para trabajar con la metodología del estudio de casos en asignaturas.

*Amplitud de problemas presentados.* Junto con la aplicabilidad y elección de campos concretos es necesario combinar, en la elaboración de casos por parte del personal docente, la posibilidad de ofrecer una visión amplia de las problemáticas que pueden darse en orientación profesional y las múltiples opciones para afrontarlos.

*Brevidad.* Conviene proporcionar la información que se considere relevante y necesaria en función de los objetivos establecidos. No ofrecer datos que puedan descentrar al estudiante del objetivo principal y presentar con claridad los contenidos.

*Implicación de la experiencia del estudiante y de la teoría.* El caso debería dar la oportunidad de recoger la experiencia del alumnado y también de que revise, desarrolle, aterrice, contraste e incluya las diversas teorías explicadas o estudiadas dentro de la asignatura en concreto. El alumnado debe enfrentarse en el caso a valorar la información de que dispone, enfrentarse a ella, seleccionar nuevas fuentes de información, argumentar estas fuentes, contrastar elementos teóricos o autores. El caso ha de ser una forma de reexperimentar la teoría y fundamentarla.

*Seleccionar casos en función de diversos niveles de complejidad.* En una materia que se pretenda trabajar con el estudio de casos debería atenderse a establecer una gradación en los casos tal y como se le vayan presentando a los estudiantes. Comenzar por casos sencillos donde la información sea de un nivel básico o se presenten pocas unidades de información y muchas orientaciones secuenciales, ir ampliando la complejidad de las situaciones, e ir avanzando hacia casos más complejos con unidades de información mucho más amplias, mayor número elementos y e ir disminuyendo orientaciones.

Por ejemplo, en una asignatura de diagnóstico en orientación profesional nosotros trabajamos primero presentando al alumno el esquema de un caso de diagnóstico que se ha realizado para que hagan lo que llamamos “un juicio al diagnóstico”; posteriormente presentamos casos donde sólo se ha utilizado una sola técnica de recogida de información y los cursos de acción presentan muy pocas opciones; en los casos posteriores vamos incluyendo diversas técnicas de recogida de información y ampliando la complejidad en los cursos de acción a seguir.

*Contar con un buen abanico de preguntas.* Requiere tiempo y esfuerzo por parte del personal docente, pero es un elemento clave en la elaboración de casos. Las preguntas ayudan a comprender el caso y a centrarlo, activan elementos analíticos y críticos en el estudiante, permiten guiar al alumnado pero también originarle nuevas cuestiones que pueden no se plantee en un principio.

*Trabajo en grupo.* Si al estudio de casos agregamos el trabajo en pequeño grupo, esto va a posibilitar comprender y profundizar mejor en relación a un trabajo individual debido a las interacciones y el diálogo que se origina. Implica la necesidad de interactuar, superar la propia subjetividad, aprender a debatir, escuchar y comprender otros puntos de vista.

*Guía para la resolución del caso.* Ayudan a establecer la relación teoría-práctica, a interrelacionar conceptos y contenidos, a no olvidar partes del proceso y elementos del caso y a fijarse en detalles que le podrían pasar inadvertidos. Focaliza también la temática del caso y le ayudan a seguir ciertos parámetros además de ofrecerle pistas en aquellos elementos más difíciles o que debe mejor defender.

*Ofrecer actividades relacionadas.* Ayuda a la transferencia del caso a otras realidades y también a abrir miras y darle amplitud al caso. Las actividades relacionadas ofrecen indicadores de qué otras fuentes pueden consultarse que no están estrechamente relacionadas, otras técnicas que se pueden consultar, etc.

### ***3.1. El papel del docente durante la resolución del caso***

- a) Clarificar dudas acerca de la descripción del caso que se ha ofrecido.
- b) Orientar la búsqueda de información. Facilitar la comprensión de la información que se va obteniendo. Proporcionar feed-back adecuado al alumnado respecto a la información que va obteniendo y a la idoneidad de las opciones que ha tomado.
- c) Orientar proceso de resolución. Facilitar el aprendizaje señalando consecuencias, relevancia e inconvenientes de las soluciones propuestas, así como los aspectos teóricos y variables no tomadas en consideración.
- d) Orientar redacción de conclusiones. Señalar teoría y conclusiones que no han sido suficientemente tenidas en cuenta.

## **4. El proceso de resolución de un caso por parte del alumnado**

Aunque hablemos de proceso y el proceso da a entender que hay una serie de pasos a seguir, éste no es lineal. Contar con una serie de pasos ayuda a sistematizar y dirigir el camino, sin embargo está más relacionado con una imagen de espiral que con una verticalidad. No es lineal porque ha de ir integrando nuevas comprensiones y adaptando los pasos siguientes a los nuevos descubrimientos (Donoso-Vázquez y Sánchez, 2013).

### ***4.1. La atención al contexto***

Aquí entra tanto la información a recoger de la persona o personas implicadas como la relación de otros agentes y el enmarque del contexto donde se sitúa el caso a fin de que no se pierda de vista la globalidad. La atención al contexto va a depender del tipo de caso presentado, puede ser sobre una persona, un grupo, un programa, etc. La diversidad en orientación es amplia. En todos los casos se trata de que el contexto en el cual se desenvuelve quede lo suficientemente explícito para presentar una visión sistémica. El análisis de las situaciones tiene que llevar al alumnado a establecer los puntos de partida y las influencias del ambiente en el caso a estudiar. También tiene que demostrar su dominio del estudio del tejido social en que se desenvuelve el caso y cómo este afecta a la orientación profesional (Donoso y Figuera 2007). Esto va a permitir la comprensión del “ser”, alumbrar los contextos, sus percepciones acerca de los mismos, las identidades construidas, las casuísticas que envuelven estas construcciones y en definitiva aprehender la totalidad de lo que queremos estudiar.

### ***4.2. Establecer las necesidades de la demanda***

El alumnado ha de establecer con claridad las necesidades que expresa la demanda en relación al caso a estudiar. Las demandas iniciales en

algunas ocasiones han de reelaborarse en función de las informaciones que van apareciendo. El alumnado ha de contar con esta flexibilidad que caracteriza a la vida real.

Si el caso es sobre una persona se ha de considerar que cada persona llega con un nivel de conciencia sobre su realidad y las necesidades que experimenta. Ese nivel de conciencia queda explicitado en la demanda que realiza y en la especificidad de esa demanda.

En esta primera etapa se ha de establecer la distancia entre el estado real de la persona y su estado ideal. De esta comparación saldrán elementos importantes que el profesional debe barajar. Implica también conocer:

- La capacidad de autodescubrimiento que tiene esa persona,
- Representación de sí misma que realiza,
- De dónde provienen los inputs de la información que baraja,
- Cómo se representa el mundo del trabajo y la realidad profesional,
- Qué grado de confianza tiene en sus capacidades.

Por ejemplo, en elecciones de carrera hay que atender que el sujeto basa su rango de ocupaciones en criterios implícitos más que explícitos. Hay que saber diagnosticar los criterios implícitos usados para evaluar las diferentes alternativas de carrera.

La aproximación a todos estos elementos puede ser muy variada. La entrevista es una técnica ideal siempre que no se convierta únicamente en respuestas esquemáticas y concretas, pero pueden utilizarse cualquier otro tipo de técnicas que en ese caso se consideren apropiadas.

### ***4.3. Establecer propósitos iniciales***

El profesional reconceptualiza aquí la demanda a partir de las primeras informaciones. Es el momento de establecer los propósitos iniciales que atañen al descubrimiento de los elementos esenciales de ese caso en concreto.



Se delinear los pasos a seguir, el proceso que va a desarrollarse y cómo se llevará a cabo. Los datos obtenidos comienzan a consignarse con un orden determinado y a obtener una gradación de importancia. Si el caso es personal en esta etapa hay que pensar en clarificar intereses, capacidades, valores, proceso de toma de decisiones de la persona, dónde está su marca del éxito o fracaso, cuales son los valores que la orientan, etc.

#### ***4.4. Determinar áreas a profundizar***

Las fases están interactuando continuamente entre sí, esa es nuestra idea del proceso. Esta fase realiza una revisión del camino recorrido y plantea qué áreas deben ser más exploradas en profundidad o simplemente abrirse a la exploración.

El profesional debe poder responder antes de abandonar esta fase cuáles son los elementos que necesitan una clarificación más profunda y las técnicas que debería utilizar en este caso. Si el caso es sobre una persona debe esclarecer el proceso cognitivo que utiliza la persona para estructurar el conocimiento acerca de él mismo y de las ocupaciones. El proceso cognitivo en el que se combina autoconocimiento y conocimiento ocupacional para seleccionar alternativas de carrera no siempre se comprende adecuadamente. Los instrumentos y sistemas informáticos utilizados tienen una estructura determinada, puede que no sea la estructura que el sujeto utiliza.

Las decisiones en esta fase son además de qué explorar, cómo hacerlo y con qué instrumentos. Cada una de las variables que se han decidido explorar está relacionada con los objetivos y las prioridades asumidas anteriormente.

#### ***4.5. Valoración preliminar***

Esta primera aproximación a la interpretación de los resultados se hace teniendo en cuenta a cada uno de los elementos de las fases anteriores. Esta valoración preliminar se debe contrastar con la realidad

para obtener indicadores del buen funcionamiento del proceso. Si el caso es de una persona debe atenderse a la capacidad de asimilación que tenga de todos los componentes que se le presenten. Es necesario hacerle entender a la persona que los resultados en tests son solo estimaciones de sí misma, las puntuaciones obtenidas no son más validas que las percepciones propias, ella misma tiene que integrar y resolver las discrepancias de su percepciones y las puntuaciones o resultados obtenidos.

En esta fase también se acota el problema, la situación y las posibles variables intervinientes.

#### ***4.6. Metas de acción***

La toma de decisiones se realiza sobre la base de la información obtenida hasta el momento.

La formulación de metas se debería establecer conjuntamente con todos los agentes implicados más estrechamente, solo así es posible que estos agente se impliquen en ellas y las asuma como propias.

Puede haber varias alternativas a considerar en esta fase. Son rutas que deberían delinearse y trabajarse conjuntamente en un proceso de negociación, muchos casos no tienen una única solución o alternativa, como ocurre con los problemas humanos y la capacidad del alumnado de haber sabido desarrollar ampliamente las fases anteriores y con información relevante originará que se presentan alternativas válidas a considerar en esta hoja de ruta.

Dos preguntas presentes en esta fase son: ¿Qué cantidad de información se ha de ofrecer a las personas implicadas? ¿Cuánta es necesaria para que sea adecuada, sin convertirse en excesivamente agobiante o quede reducida al mínimo sin efecto?

## 5. Ventajas y dificultades que encuentra el alumnado con la metodología del estudio de casos

Durante años hemos ido preguntando al alumnado su opinión sobre la metodología del estudio de casos. A continuación exponemos los resultados que hemos extraído de estas informaciones.

Consideran que es una manera práctica de trabajar y aprender

*“Te permite poder poner en práctica toda la teoría adquirida”*

*“Creo que es la mejor manera de aprender, ya que a menudo nos quejamos del abismo existente entre la teoría universitaria y la práctica real. Los estudios de casos nos permiten acotar esta distancia ya que teoría y práctica se unen”.*

*“Cercana, realista, practica, concisa, concreta. No solo porque te permite acercarte a la realidad y eso es muy necesario, sino porque es muy aplicable, te permite aplicar tus conocimientos y ver en qué te has equivocado, qué es lo que dominas y lo que debes potenciar”.*

*“Muy enriquecedor, permite poner en práctica todo el trabajo teórico de la asignatura y ver la aplicación real de toda la teoría”.*

El trabajo en pequeño grupo lo destacan como importante en combinación con esta metodología.

*“...que se complementa con el trabajo en equipo. El trabajo en pequeño grupo aporta un apoyo para compartir ideas y resolver dudas. También te permite alcanzar un mayor nivel de aprendizajes”.*

*“Tener la oportunidad de discutir, defender y/o cambiar las ideas iniciales y modificarlas cuando son erróneas”*

*“He llegado a hacer un aprendizaje profundo gracias también al aprendizaje en grupo”*

Consideran que el nivel de aprendizaje es mayor, sobre todo si se va tutorizando el trabajo por parte del personal docente y se va avanzando poco a poco

*“...si te van surgiendo dudas las vamos resolviendo en clase y te permite ir avanzando con las dudas aclaradas y, por tanto, en cada caso nuevo no cometo errores de los casos anteriores”*

*“Es una metodología muy rica que aporta cantidad de conocimientos y experiencias que no serian vividas de ninguna otra manera”.*

*“Permite ponerse en el rol del profesional y recorrer la realidad”.*

*“Me ha ayudado a profundizar y comprender mejor”*

*“Los contenidos se trabajan de manera más globalizada y contextualizada. El aprendizaje realizado es más significativo y fácil de generalizar y utilizar en la práctica real”.*

Se destaca también la autonomía que debe adquirir el alumnado

*“A través de un acaso partimos de una situación real, este aspecto es el que hace ponerme en situación para reflexionar y analizar el contexto y de esta manera poderlo relacionar con la teoría, sacar conclusiones y encontrar soluciones”.*

*“Nunca te ofrece soluciones, sino que te prepara para que tu puedas encontrarlas”.*

En cuando a las dificultades que encuentran sobresale el volumen de trabajo, el tiempo que deben dedicar y la implicación que exige.

*“Hay un volumen muy importante de trabajo”.*

*“Mi incomodidad vendría dada por el tiempo que se ha de dedicar a la resolución de casos tanto individualmente como en grupo”*

*“Es una metodología trabajosa, requiere mucho tiempo, da la sensación de que vas a remolque para asimilar toda la información”*

*“Requiere mucha dedicación e implicación. El ritmo de trabajo es intenso para seguir correctamente la metodología”.*

*“Lleva muy implicación”*

*“Requiere más esfuerzo que otras metodologías más teóricas en las que te limitas a escuchar y apuntar con lo cual no llegas al mismo nivel de profundidad ni de provecho”*

Sienten dudas y se sienten perdidos al comenzar con la metodología porque les resulta difícil comprender la globalidad y es una nueva manera

de trabajar. Se percatan de que van avanzando cuando llevan unos cuantos casos realizados.

*“Me siento incómoda al principio, es un cambio en la manera de trabajar, pero cuando vas entrando te vas sintiendo a gusto. A medida que vamos haciendo casos prácticos este sentimiento va cambiando, sintiéndome cada vez más competente y motivada para seguir aprendiendo”*

*“Al principio vas perdida hasta que llevas unos cuantos casos realizados. No sabes por dónde empezar”*

Destacan su inseguridad al tener que tomar decisiones e implicarse con personas y situaciones de la vida real

*“Me siento muy insegura para saber encontrar las diferentes alternativas que pueden darse en un caso”.*

*“Siempre que me encuentro en situaciones en las que has de poner en juego aspectos que acabas de dominar, la situación se me hace incómoda. No obstante considero que con esta metodología es una de las mejores maneras de aprender”.*

*“Me cuesta justificar las afirmaciones que se hacen. Realizar las inferencias, procuro no hacer ninguna sin una base teórica o sin que estén relacionadas”*

*“Crea dudas sobre si lo estaré haciendo bien o no, aunque reconozco que es un método eficaz de aprendizaje”.*

## **6. Bibliografía citada y otras referencias**

Alonso, J. (2001) Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel (Ed.) *Enseñanza y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios* (pp. 79-111). Madrid: La Muralla

Armengol, C.; Castro D.; Durán M. M.; Essomba, M. À.; Feixas M.; Gairín J.; Navarro M. y Tomás M. (2009). La coordinación académica en la universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2), 121-144.

- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- De Miguel, M. (Dir.). (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Donoso, T. y Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5, (1). 57-68.
- Donoso-Vázquez, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Martínez, A. y Musitu, G. 1995. *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. ICE de la universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones mensajero.

## Capítulo 3

# La metodología del caso en el área de orientación

**Pilar Figuera Gazo**

**Núria Pérez-Escoda**

En este capítulo se analiza la tradición de la metodología del caso en la formación en los ámbitos de la orientación y se resitúa la importancia de esta metodología paralelamente a la diversificación de funciones y de campos de intervención de los profesionales de este ámbito.

### **1. La metodología del caso: una tradición en la formación de orientadores**

En las dos últimas décadas se han publicado incontables libros, artículos, y documentos de trabajo sobre los cambios en la institución universitaria. No cabe duda de que la aplicación de los principios pedagógicos que subyacen a la declaración de Bolonia ha implicado avances significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la educación superior.

De este modo, aparece un nuevo escenario, en el cual el alumno se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales deviene la finalidad última. En la búsqueda de los procesos formativos más adecuados para el logro de los nuevos fines se ha incrementado el interés de la comunidad

educativa sobre la aplicación adecuada de metodologías activas consideradas ahora como instrumentos altamente valiosos. Entre estas metodologías destaca el valor formativo del estudio de casos, al permitir la planificación de procesos de reflexión compartida, contribuyendo a su vez a un diálogo entre la teoría y la práctica con fines de aprendizaje.

En esta línea, Forteza y Ferrer (2001) señalan el valor del estudio de casos como estrategia de formación que facilita, por una parte, el aprendizaje del alumnado y, por otra, permite al profesorado universitario incidir en la tarea de reconstrucción de las concepciones de sus alumnos. Ambos aspectos interactúan confiriendo al estudio de casos la cualidad de herramienta con gran potencial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta metodología a nivel de educación superior puede considerarse como un cambio que, a excepción de algunas disciplinas concretas, ha revolucionado las aulas universitarias. Sin embargo, cuando nos referimos a estudios relacionados con la educación, y en concreto a la formación de orientadores en el marco de la intervención psicopedagógica, es importante reconocerla como una estrategia didáctica inherente a nuestra manera de hacer y entender la educación.

Buena evidencia de ello la encontramos en los Proyectos Docentes a Titularidades y Cátedras que, desde la década de los años 80, e incluso mucho antes, han sido el instrumento de evaluación para acceder a la universidad. En ellos, el/la candidato/a ponía de manifiesto no sólo el conocimiento de la disciplina (saber) sino, y fundamentalmente, los principios, acciones y su concreción respecto a la propia acción docente (saber hacer). El análisis de las propuestas didácticas de los proyectos docentes en el área de orientación permite ver el papel relevante que se le ha otorgado tradicionalmente al estudio de casos como estrategia didáctica clave de aprendizaje.

Paralelamente, y como concreción de lo anterior, podemos remitirnos a los programas específicos de las asignaturas del área de orientación. Desgranándose, a partir de una materia de orientación inicial, han surgido diferentes asignaturas, cada vez más especializadas, vinculadas a las diferentes dimensiones de la orientación (académica, profesional, personal, ocupacional, etc.) o focalizadas en los diversos contextos de



intervención (educación en diferentes niveles educativos, acción tutorial, transición escuela-trabajo, entorno sociocomunitario, etc.) o relacionadas con las funciones específicas de la acción orientadora (diagnóstico y evaluación, desarrollo de programas, consulta o asesoramiento, etc). La denominación de algunas asignaturas ha ido cambiando con los años de acuerdo con los diferentes planes de estudios (Plan Maluquer, Plan Suárez, etc.) y la sucesión de regulaciones legales de los estudios universitarios, con el propósito de dar respuesta adecuada a los tiempos, a la integración europea y a los avances científicos.

En todos estos programas, el hilo conductor ha sido el desarrollo del estudiante, el ayudarle a aprender no sólo “el qué”, sino también “el cómo hacer”. Las dos autoras del capítulo tuvimos buenos maestros y maestras que complementaron sus enseñanzas teóricas utilizando el estudio de casos, entre otras herramientas, para facilitar los procesos de aprendizaje.

Constatar este hecho nos permite ilustrar la importancia histórica de esta metodología en la formación de orientadores. Sin embargo, el acervo de estrategias se ha transmitido de forma oral o a través de documentos de “uso interno” para los equipos docentes. De este modo, la importancia de esta estratégica metodológica no se ha visto generalmente plasmada en las publicaciones pues existe un escaso fondo documental específico sobre el tema en nuestro contexto geográfico y limitado a unas pocas obras que se comentan en el capítulo nueve de esta misma obra. No obstante, en algunas ocasiones, los manuales de formación incluyen algún caso que a modo de ejercicio presenta una aplicación de esta metodología. Algunos ejemplos en la formación de orientadores los encontramos en los trabajos de Rodríguez Moreno (1992), aplicado a la toma de decisiones; Rodríguez Espinar, (1993) centrado en orientación personal; Álvarez González, (1995), aplicado a la orientación profesional; Martínez, Álvarez y Téllez (2001) dirigido a la orientación personal y educativa; o el trabajo de Milenium 3 (2007) cuyo objetivo es la inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión. Paralelamente, en el marco internacional numerosos de los manuales de formación inicial y/o continua de los profesionales de la orientación tradicionalmente incluían casos prácticos (Avent, 1985; Hoppock, 1967; Rogers, 1978 y Tolbert, 1981; entre otros). Una

tendencia que continua en los manuales de formación más actuales (véase a modo de ejemplo Brown y Lent, 2005).

Por último, no hay que olvidar que en el desarrollo de los programas de orientación personal, académica y profesional se recurre habitualmente a la presentación de estudios de caso. Existen diferentes corrientes de pensamiento que han contribuido a ello: desde el conductismo, pasando por el aprendizaje social o los modelos cognitivos, donde el proceso de aprendizaje vicario (a partir de la experiencia de modelos) ha sido una estrategia recurrente. Aquí, el uso de casos reales o simulados en orientación más allá de ser una metodología didáctica en la propia formación de orientadores, aparece como estrategia de orientación en sí misma cuando el orientador sitúa al orientado en el análisis de situaciones similares a las que debe enfrentarse y lo acompaña en su análisis para contribuir a una toma de decisiones más efectiva.

## **2. Situación actual de la formación en orientación en las universidades españolas**

Si una cosa ha impuesto la Declaración de Bolonia, y este hecho hay que reconocerlo, es el requerimiento de visibilizar la acción pedagógica realizada (qué haremos, cómo lo haremos y como lo evaluaremos). Y, más importante todavía, el requisito de la coherencia vista desde diferentes perspectivas:

- En vertical: requiriendo coherencia desde los diferentes niveles de programación educativa (desde las ya conocidas memorias verifica, pasando por los planes docentes, los programas educativos y los informes de evaluación).
- En horizontal: asegurando la coherencia entre los diferentes componentes de la planificación educativa (competencias-actividades de aprendizaje-evaluación) y entre la planificación y su desarrollo.
- Estructural: evidenciando la coherencia entre el diseño formativo y la profesión.

En un trabajo previo (Figuera, Frago et al., 2012)<sup>1</sup> se analizó el mapa formativo resultante de los cambios producidos en las materias de orientación tras la implantación en las universidades españolas del proceso de adaptación al modelo Europeo de Educación Superior. Un proceso que ha implicado reestructuración de las titulaciones y cambios en las materias. En la actualidad, el profesorado del área de orientación forma a profesionales especializados a través de diversas titulaciones oficiales de primer ciclo (Pedagogía) y de segundo ciclo (Master en Psicopedagogía, Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en las especialidades de Orientación Educativa y de Formación y Orientación Laboral)

En el Libro Blanco (ANECA, 2004: 136) se describe una primera aproximación a las funciones del profesional de la Pedagogía, identificando una serie de ámbitos de trabajo que se centran en torno a las actividades de orientación personal, educativa, profesional y de la inserción de personas adultas. De estos ámbitos se derivan una serie de perfiles profesionales en el contexto educativo y sociolaboral: orientador personal, académico y profesional, orientador sociolaboral, dinamizador para la inserción laboral, formador de personas adultas, consultor y gestor de la formación en organizaciones (entre otras). Perfiles que integran las funciones, responsabilidades y competencias de un profesional responsable de facilitar el acompañamiento y orientación personal, educativa y profesional en los procesos de transición y orientación laboral.

---

<sup>1</sup> Desde el año 2009, la RED RIPO se ha constituido como un espacio de intercambio, reflexión y trabajo de profesores universitarios de orientación de las diferentes universidades españolas. Una de sus líneas de trabajo es la formación. La finalidad de esta línea es promover la calidad de la formación de los profesionales de la orientación y desarrollar una propuesta de formación coherente con las necesidades sociales. Dentro de esta línea se han desarrollado diferentes acciones entre las que destacamos la identificación del mapa de materias vinculadas a la orientación en los grados y masters universitarios en las universidades españolas y el análisis de las necesidades formativas de los diferentes perfiles profesionales a fin de promover la profesionalización de los orientadores en todos los ámbitos de ejercicio. Los resultados de estos trabajos se han presentado en los encuentros nacionales (Barcelona, 2010 y 2011; Sevilla, 2012; La Laguna, 2013)

Independientemente del contexto de la intervención, el análisis de las propuestas formativas de las diversas universidades (Documentos verificados como formalmente se denominan) ponen de manifiesto que la formación de los profesionales de la orientación debe considerar el desarrollo de un conjunto de competencias específicas como: Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas; asesorar y orientar al educando, a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos; diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos; y trabajar en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas, liderar equipos, trabajar en equipo.

Además de un conjunto de competencias transversales comunes a muchos de los profesionales del ámbito socioeducativo como son: Resolver problemas y tomar decisiones –de forma autónoma y creativa- y en contextos amplios o multidisciplinarios; comunicar (decisiones profesionales, conclusiones, razones últimas); responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.

Todas y cada una de estas competencias pueden ser desarrolladas mediante un conjunto de estrategias metodológicas importantes en el marco de las que toma relevancia el desarrollo y análisis de casos (De Miguel, 2006a, 2006b; y Fernández, 2006).

### **3. Las funciones de orientación y acción tutorial en los profesionales de la acción socioeducativa**

Por extensión, el proceso de Bolonia ha permitido la introducción de asignaturas que desarrollen competencias propias de la tutoría y la orientación en la formación de otros profesionales del campo socioeducativo como en el caso de los grados de maestro y de educación social. De forma parecida, en diversos Masters oficiales y postgrados propios también se ha introducido algunas asignaturas, generalmente optativas, que permiten formar a estos profesionales en conceptos relacionados con la orientación y la tutoría. Esto responde a la necesidad,

ya evidenciada por Vélaz de Medrano (2008), cuando afirmaba la existencia indiscutible de un solo orientador profesional, pero múltiples agentes de orientación (profesores, tutores, familias, educadores sociales, etc.)

Así, tal como se recoge en Figuera, Frago et al. (2012) se ha introducido un conjunto de materias y competencias asociadas en la formación superior de algunos grados universitarios del contexto socioeducativo. De igual manera que en la formación de orientadores el trabajo didáctico a partir del análisis de casos constituye una herramienta poderosísima para estas materias.

### ***3.1. La orientación y la tutoría en la formación de los maestros***

Las Competencias definidas en el BOE, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (ORDEN ECI/3854/2007) y Maestro en Educación Primaria (ORDEN ECI/3857/2007) reconocen la función tutorial del profesor y se formulan competencias que se han tomado en consideración en las propuestas formativas de las diferentes universidades, vinculadas al módulo de Familia, escuela y sociedad.

Así, entre las competencias que permitirán el desarrollo del rol orientador en el Maestro en Educación Infantil se incluyen: (a) Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. (b) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. (c) Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

En la misma línea, se han formulado las competencias de orientación del Maestro en Educación Primaria: (a) Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. (b) Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. (c) Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. (d) Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos, fomentando la continuidad entre los ciclos y etapas educativas del ámbito escolar y otros contextos socioeducativos, familiares y comunitarios, y prestando especial atención a las características que presenta el entorno rural.

La formación vinculada a asignaturas como Acción tutorial ha sido uno de los escenarios que ha contado con la implementación de la metodología del estudio de casos reconociéndose como una herramienta con gran potencial para profundizar en este contexto de enseñanza y aprendizaje.

### ***3.2. La orientación y la tutoría en la formación de los educadores sociales***

El título de Grado de Educación Social capacita para el ejercicio de tareas profesionales del campo socioeducativo, vinculado, en determinados ámbitos de intervención con la tutoría y la orientación especialmente en procesos de inserción sociolaboral de colectivos vulnerables o en exclusión. Así se desprende del libro blanco de educación social (ANECA, 2004) y de las acotaciones de los colegios y asociaciones profesionales (ASEDES, 2007), quienes sitúan la inserción laboral (el acompañamiento, el diseño de itinerarios, etc.) como un espacio laboral importante. Además, otras funciones propias de estos profesionales como la responsabilidad de tutorizar o desempeñar el rol de educador referente de personas en riesgo (menores, personas en procesos

de reinserción o deshabitación, etc.), o como la necesidad de planificar y ejecutar programas de desarrollo personal, justifican nuevamente la incorporación en los planes de estudio de asignaturas vinculadas al desarrollo de las competencias sociales y de comunicación como claves en la formación del educador social.

No obstante, en los planes de estudios de educación social de las diversas universidades, las materias que configuran el elenco de competencias relacionadas con la tutoría, la orientación y en especial la inserción tienen una representación y denominación dispar, siendo en la mayoría de ocasiones asignaturas optativas.

#### **4. La metodología del estudio de casos en la formación continua del orientador**

Puede ser interesante destacar que, a nivel internacional, la metodología de casos sigue siendo considerada de gran relevancia en la actualidad. Prueba de ello es la puesta en marcha del proyecto Lifelong Learning Programme (iniciativa Leonardo Da Vinci) financiado por la Comisión Europea y promovido por la red MetropolisNet EEIG durante 2012 y 2013: “GUIDE: Good Guidance Stories” cuyo objetivo ha sido enriquecer el debate sobre la formación continua de los profesionales de la orientación desde la perspectiva de los propios orientadores. Para ello, un grupo formado por expertos de 7 países, entre los que se encontraba España, han trabajado en la elaboración de un paquete formativo que incluye un manual de recomendaciones (dirigido a formadores de profesionales de la orientación), una guía metodológica (material pedagógico) y 6 estudios de caso (material pedagógico). El proyecto se desarrolló a partir de las dos cuestiones siguientes: “¿Qué hace que un proceso de orientación tenga éxito desde el punto de vista del profesional de la orientación? y ¿cuáles son las competencias que deben adquirir o fortalecer?” Para ello se procedió a la identificación de las habilidades necesarias del orientador a partir de una encuesta aplicada internacionalmente. En una segunda fase se procedió al desarrollo de materiales de formación dirigidos a orientadores con diferentes funciones

y de diferentes países europeos. Entre estos materiales se encuentra el diseño de seis casos que han sido testados y se ofrecen a texto completo en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/es/guidelines-and-training-material>

## 5. A modo de conclusión

En este capítulo hemos examinado como la metodología del caso ha estado presente de forma habitual en la formación de los orientadores y otros profesionales con funciones relacionadas como en el propio proceso de orientación. El uso de esta metodología sigue siendo relevante en nuestros días tanto a nivel nacional e internacional y tanto en la formación inicial universitaria como en la formación continua de los profesionales de la orientación. Con este fin, se están desarrollando un conjunto de casos prácticos que puedan ser utilizados con fines didácticos en el desarrollo de las competencias necesarias para un ejercicio efectivo de la orientación.

## 6. Bibliografía

- Álvarez, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs
- ANECA (2004). *Libro blanco. Título de grado en Pedagogía y educación social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y de la Calidad y Acreditación. (2 vols.)
- ASEDES (2007). *Catálogo de funciones y competencias del Educador y la educadora social*. Disponible en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Avent, C. (1985) *Practical Approaches to Careers Education*. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre (CRAC).
- A.A.V.V. (2013). GUIDE: Good Guidance Stories. Case studies as an innovative cross-cultural training material for guidance practitioners. MetropolisNet (MET); Budapest Chance Nonprofit Ltd.; Ballymun Jobcentre (BJC); Centre for Social Innovation (ZSI); CIOFS-FP;



- DOCUMENTA; GSUB-Projektgesellschaft mbH; Employment Services Unit of Tampere (TYPA). Disponible en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/>
- Brown, S. D. y Lent, R.W. (Eds.). (2005). *Career Development and Counselling: Putting theory and research to work*. New Jersey: Wiley.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006b). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Figuera, P. y Frago, R. (coords.), Boza, A., Castilla, T., Carro, L. y Porto, A. (2012). *La formación en orientación en las Universidades españolas ¿Dónde estamos?* Simposio presentado al III Seminario de la Red interuniversitaria de profesorado de orientación, Sevilla, 22-23 de marzo de 2012.
- Forteza, D. y Ferrer, M. (2001). El estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía. *Bordón*, 53 (4), pp. 509-520.
- Hopsock, R. (1967). *Occupational Information*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Matínez, M<sup>a</sup>.C., Álvarez, J. y Téllez, J. A. (2001). *Orientación personal y Educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MetropolisNet developed (2013). GUIDE: Good Guidance Stories Consultado en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/es/>
- Milenium 3. Servicio de Gestión del Conocimiento, S.L. (2007). *Exclusión Social y Mercado Laboral*. Zaragoza: San Francisco, Artes Gráficas
- Rodríguez Espinar (Coord). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

- Rodríguez Moreno; M. L. (1992). *Aprender a tomar decisiones. Guía didáctica para el tutor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- Tolbert, E.L. (1981). *Técnicas de asesoramiento en orientación profesional*. Barcelona: Oikos-tau.
- Vélaz de Medrano C. (2008) Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, pp. 155-181.

## Capítulo 4

# El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva

Imma Dorio Alcaraz

### 1. Introducción

La formación en la educación superior tiene, entre otras, expectativas centradas en que los estudiantes universitarios sean futuros profesionales críticos y reflexivos. Para ello existe entre el profesorado universitario la motivación de explorar y aplicar nuevas técnicas de aprendizaje que proporcionen, a los estudiantes, situaciones educativas que permitan el desarrollo de las competencias profesionales orientadas a fomentar la reflexión. Es decir, situaciones que, desde una mirada ecológica, crítica y reflexiva, impulsen al estudiante a generar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesario para captar, interaccionar y resolver positivamente situaciones problemáticas propias de su contexto de acción.

Por lo tanto, en estas páginas, se pretende enfatizar la importancia de un modelo de formación crítico y reflexivo como modo de contribuir al desarrollo profesional del orientador, que vaya más allá del aprendizaje meramente conceptual y teórico. La idea clave es formar un profesional desde lo personal y visualizarlo desarrollándose en situaciones de su realidad profesional.

Desde la perspectiva crítica y reflexiva, el núcleo central de la formación es la experiencia, la cual representa el mundo incierto, dinámico y complejo en que se verá inmerso el estudiante como profesional. Ahora bien, la experiencia por ella misma no desarrolla la competencia reflexiva. La competencia reflexiva se adquiere cuando de forma consciente y sistemática se piensa en las acciones que conformaron la experiencia.

La competencia reflexiva se desarrolla cuando el estudiante se sitúa en un marco de compromiso y de responsabilidad sobre su campo de acción y se activa cuando éste se cuestiona sus pensamientos, percepciones, creencias y acciones.

*“La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno.”*(Perrenoud, 2004: 12)

## **2. El orientador y la orientadora como profesional reflexivo**

De acuerdo con Perrenoud (2004: 23) formar un profesional reflexivo es ante todo *“formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia.”*

Se debe a Donald A. Schön (1992) la conceptualización del profesional reflexivo. Para este autor, un modelo adecuado de formación en la educación superior se debería basar en el conocimiento en la acción a partir de dos procesos de reflexión: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Para Schön (1992: 43) *“la reflexión desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional.”*

Schön describe el conocimiento en la acción como el conocimiento que se ejecuta al realizar o mientras se realiza una acción determinada. Es un conocimiento espontáneo e implícito que se produce cuando se interacciona con el contexto aunque es difícil de explicitar. Ahora bien,

mediante la reflexión y la observación sistemática de la acción y sobre la acción se puede llegar a la comprensión de la acción.

*“la actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción.”* (Schön, 1992: 36)

Las situaciones prácticas, basadas en la metodología del estudio de casos, en un contexto de aula pueden hacer emerger los conocimientos implícitos (percepciones, creencias,...) que tienen los estudiantes sobre estas situaciones e iniciar un proceso de reflexión mediante el diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesor.

Por un lado, la reflexión en la acción posee, tal como dice Schön, una función crítica que cuestiona la estructura del conocimiento en acción y permite ajustarla reestructurando nuevas estrategias de acción. Es decir, la reflexión en la acción permite modificar, mejorar o transformar los planteamientos que estructuran la acción.

*“reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.”* (Perrenoud, 2004: 30)

*“en la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares”* (Schön, 1992: 39)

Por otro lado, la reflexión sobre la acción hace referencia a la reflexión una vez se ha ejecutado la acción. La acción pasa a ser, de este modo, el objeto de reflexión. La acción se contrasta con el saber teórico con la finalidad de comprender y atribuir significado a lo que ha sucedido.

Así pues la formación de la capacidad reflexiva debería incidir en (Perrenoud, 2004: 32):

- *“Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.*
- *Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.*

- *Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual y colectiva.”*

Formar al estudiante como un profesional reflexivo significa dotarlo de una postura o actitud reflexiva que forme parte de su identidad personal y profesional (Perrenoud, 2004). Actitud que se refleja porque el profesional reflexivo contrasta, observa y cuestiona su acción para evolucionar en su práctica profesional confirmando su actuación, modificándola o añadiendo nuevos enfoques, planteamientos, técnicas,...

### **3. El desarrollo de la competencia crítica y reflexiva**

Como se ha dicho anteriormente, la competencia reflexiva necesita unas condiciones favorables para poder ser adquirida. Domingo (2009) señala una serie de condiciones interconectadas que en conjunto deberían tenerse en cuenta para fomentar la competencia reflexiva, entre las cuales se destacan:

*Facilitar situaciones de formación basadas en la experiencia.* La capacidad reflexiva de los estudiantes se fortalece al centrar y construir el conocimiento teórico a partir de sus inquietudes y necesidades de saber derivadas de la reflexión. De este modo, el profesor ha de transformar su forma de interaccionar con el estudiante adaptándose y reconociendo como válidos otros contextos formativos más centrados en la experiencia. Contextos de experiencia directa (conocimiento en la acción mediante la reflexión en la acción) o contextos centrados en la experiencia (conocimiento en la acción mediante la reflexión sobre la acción). Es decir, contextos que comprometan al estudiante a actuar activamente investigando, colaborando, dialogando,...

*Transferir la responsabilidad del aprendizaje.* El compromiso académico del estudiante se da cuando él es consciente de que es el único responsable de su aprendizaje. El profesor cede el control sobre lo que se debe saber. Es la reflexión en y sobre la acción la que marca el saber teórico. El profesor se convierte en facilitador del saber teórico, escuchando, orientando y supervisando el aprendizaje de los estudiantes.

*Utilizar metodológicamente estrategias y técnicas para promover la reflexividad.* Existen varias estrategias que promueven la competencia reflexiva (Brockbank y McGill, 2002; Imbernón y otros, 2010), y entre las cuales se destaca el *diálogo reflexivo*. Promover el diálogo reflexivo supone dar relevancia a las percepciones, creencias que tienen los estudiantes sobre sus experiencias para poder ser contrastadas entre ellos con el fin de obtener un conocimiento consensuado y común.

Aunque la relación profesor-estudiante no es *per se* una relación simétrica, el profesor debe establecer un ambiente social de confianza y de reconocimiento personal en el cual los estudiantes puedan expresar lo que piensan y en el cual él mismo, el estudiante como individuo y el estudiante como grupo signifiquen un apoyo para el aprendizaje a partir del diálogo reflexivo.

El profesor se convierte en mediador del proceso de reflexión que lleva a cabo el estudiante. El estudiante se cuestiona aquellos aspectos de la acción que le suscitan interés y preocupación.

*Enfocar el aprendizaje desde la perspectiva holística.* La acción que se da en una situación real se nutre de múltiples interacciones y para comprenderlas deben ser analizadas como un todo. La comprensión significativa reside en la capacidad de visualizar la experiencia como un sistema que funciona y se organiza con identidad propia.

#### **4. El estudio de casos en el desarrollo de la competencia reflexiva**

El estudio de casos puede considerarse una situación de formación óptima en un contexto de aula en la cual el estudiante, individualmente o en grupo, puede enfrentarse a situaciones reales y desarrollar, de esta forma, una práctica reflexiva. El proceso de reflexión sobre un caso se entiende como *“la capacidad de pensar, de una manera estructurada, sobre una experiencia pasada buscando nuevas formas de hacer las cosas y sacar conclusiones útiles para las acciones futuras.”* (Gómez, 2008: 274)

La importancia de la experiencia (situaciones vividas en un contexto práctico) como punto de partida para el aprendizaje y su relación con la

reflexión es un tema que fue exhaustivamente tratado por John Dewey a principios del siglo XX y que podemos considerar aún de actualidad. Este autor defendía la experiencia como la base del pensamiento.

*“El valor de la experiencia se halla en la percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido”* (Dewey, 2004: 125)

*“Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia”* (Dewey, 2004: 125)

Además, la experiencia reflexiva debía contener (Dewey, 2004: 133):

- *“perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta cuyo carácter pleno no está todavía determinado;*
- *una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias;*
- *una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos;*
- *una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos;*
- *apoyo en la hipótesis proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas; haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado y comprobando así la hipótesis.”*

Así pues, como situación formativa, el estudio de casos proporciona la oportunidad de establecer un entorno de aprendizaje en que el punto de partida sea la experiencia. En este contexto, la experiencia se representa de forma narrativa (casos) a partir de las vivencias aportadas por los estudiantes y/o por el profesorado. El estudiante establece un diálogo reflexivo para el análisis de la situación práctica, con la motivación de hallar los elementos que la constituyen e identificar las interacciones que dan sentido a la acción. Es decir, el estudiante, a partir de los interrogantes surgidos durante el análisis de casos, inicia y se



responsabiliza de la construcción de su proceso de formación teórica. De este modo, el conocimiento que emerge es significativo al surgir de la práctica. Se fortalece la actitud reflexiva cuando se cuestiona, se indaga y se debate sobre la experiencia de uno mismo y de los otros. De esta forma se dan las condiciones propicias para interiorizar y generar conocimiento teórico y significativo.

Además, en el estudio de casos como estrategia reflexiva se transfieren los principios del aprendizaje reflexivo señalados por Esteve, Melief y Alsina (2010:12), pues a partir del caso (situación vinculada a la práctica profesional) se:

- *“Concibe la formación como co-construcción de conocimiento, y no como su transmisión.*
- *Fomenta el trabajo en colaboración entre iguales.*
- *Acompaña constructivamente el proceso de reflexión, individual y grupal.*
- *Fomenta procesos de autorregulación para impulsar la autonomía del futuro profesional.*
- *Incide de forma progresiva en el desarrollo de las competencias profesionales.”*

Finalmente, se plantean dos cuestiones. Por un lado, la cuestión de cómo se debe planificar una formación que parta de la experiencia para lograr un conocimiento teórico significativo. En este sentido Esteve, Melief, y Alsina (2010) establecen un esquema de cuatro pasos secuenciados temporalmente (experiencia, reflexión, interacción y teoría) que configuran los rasgos básicos del aprendizaje reflexivo.

Por otro lado, la siguiente cuestión versa sobre los recursos metodológicos que se puede ofrecer para guiar y/o sistematizar la reflexión. Para ello, se considera pertinente adoptar el modelo de formación reflexiva propuesto por Korthagen (2010) denominado ALACT. Este modelo consta de un proceso cíclico compuesto por cinco fases. Aunque el modelo se planifica como un proceso cíclico para reflexionar sobre la propia acción (experiencia), también puede utilizarse

como guía del proceso de reflexión sobre la acción de otros o la reflexión antes de la acción. Las fases que configuran el proceso son:

1. Acción (situación práctica o caso)
2. Revisar la acción. Significa cuestionarse sobre el contexto y sobre lo que quisieron, lo que hicieron, lo que pensaron y lo que sintieron quienes formaban parte del contexto.
3. Tomar conciencia de los aspectos fundamentales. Significa cuestionarse sobre los elementos centrales que motivan la acción, cómo interactúan y cómo influyen en su desarrollo. En esta fase es importante la relación que establece el estudiante entre lo que percibe de la acción y el saber teórico que le aportará el sentido o el significado.
4. Crear alternativas de acción (sugerir alternativas de acción). Significa cuestionarse sobre las diferentes alternativas de intervención.
5. Comprobar (evaluar). Significa cuestionarse las fortalezas y limitaciones de las intervenciones emprendidas.

Desde esta perspectiva, se considera que el estudio de casos como metodología didáctica constituye un recurso excelente para la formación de profesionales competentes y reflexivos. En el ámbito de la orientación y la tutoría en los que se trabaja con personas, disponer de casos que permitan enfrentarse a situaciones reales o simuladas es muy necesario y pertinente para desarrollar el sentido crítico y reflexivo y valorar las consecuencias de la acción e intervención orientadora.

## 5. Bibliografía citada y otras referencias

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ed. Morata

De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ed. Morata. Sexta edición (reimpresión)
- Domingo, A. (2008) *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Internacional de Catalunya. Barcelona
- Domingo, A. (2009) Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista panamericana de pedagogía*, 15, pp. 33-57
- Esteve, O; Melief, K; y Alsina, A. (Coord). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Pensamiento educativo*, 43, pp. 271-283
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) pp. 83-101
- Korthagen, F. y Vasalos, A. A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: theory and practice*, 11,1, pp. 47-71
- Imbernon, F.; Jarauta, B. y Medina, J. L. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona: ICE-UB/Octaedro
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Graó
- Ráfols, J.; Busquets, O. y Esteve, O. (2006). La pràctica reflexiva. Una modalitat de formació del professorat. *Guix: Elements d'acció educativa*, 323, pp.11-15
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós

## Capítulo 5

# Evaluar a través de los estudios de casos

Juan Llanes Ordóñez

Inés Massot Lafón

*Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten las formas narrativas; son, además, de naturaleza interdisciplinar. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o de grandes ideas (Wassermann, 1994).*

### 1. Contexto de aplicación

En el presente capítulo expondremos la experiencia puesta en práctica en el curso 2012-2013 en una asignatura de la enseñanza de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Esta práctica se basa en la utilización del estudio de caso como herramienta de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. La asignatura a la cual nos referimos se denomina “Orientación personal y profesional”, es de carácter optativo y asistieron a ella unos 45 estudiantes, mayoritariamente, de cuarto curso.

### 2. El porqué de la elección de esta metodología como instrumento de evaluación

La materia a la cual hacemos referencia tiene una vertiente eminentemente práctica, los contenidos que se desarrollan tienen como principal objetivo que el alumnado pueda hacer una transferencia teórica

a la práctica profesional. Por lo tanto, esta metodología de evaluación - acorde a un modelo de enseñanza-aprendizaje universitario actual- resulta adecuada a los escenarios y modelos organizativos de la sociedad del conocimiento y por lo tanto favorece la transferencia y la aplicación de los conceptos teóricos a la realidad así como propicia el desarrollo de competencias y capacidades vinculadas al mundo profesional.

Atendiendo a las características y finalidades de la asignatura se han tenido en cuenta cuatro aspectos que justifican una evaluación basada en la práctica: en primer lugar, aplicar los contenidos teóricos a una realidad tangible y cercana a su futuro desarrollo profesional; en segundo lugar, el fomento de habilidades interpersonales y de trabajo cooperativo; en tercer lugar, comprometer y responsabilizar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y, en cuarto y último lugar, realizar un acercamiento a la realidad de su futuro entorno laboral.

Cabe señalar que la puesta en práctica de esta metodología evaluativa superó los objetivos iniciales programados ya que se pudo percibir y comprobar a través de las evaluaciones de la asignatura la aparición de otros elementos o dimensiones no contempladas. Nos referimos específicamente a: a) un alto nivel de motivación por la metodología, b) un alto grado de implicación en la búsqueda de las temáticas de los casos, mayoritariamente cercanos a su realidad o interés profesional, y c) un incremento de la creatividad respecto a la forma de exposición de los trabajos.

Podríamos resumir que la exposición final de los casos se caracterizó por un clima de motivación, interés, creatividad y entusiasmo por parte del alumnado.

Como afirma De Miguel (2006: 89) “el análisis profundo de ejemplos tomados de la realidad engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas. El hecho de buscar una comprensión e interpretación completa del caso, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de su actor provoca un aprendizaje activo, que trasciende

los límites del propio espacio de enseñanza-aprendizaje, y sirve para generar soluciones, contrastarlas e, incluso, ejercitarse en procedimientos de solución”.

La potencialidad educativa del estudio de casos tal y como señalan Adelman y otros, (1980); Colom, Sarramona y Vázquez, (1994) y Reynolds, (1992), está en la realidad de la propia experiencia, en la simulación de procesos sociales, en la generalidad y complejidad del caso, en la interpretación y reinterpretación de la situación, en la intervención para la acción y en las competencias comunicativas, creativas y en las motivaciones intrínsecas que se derivan del aprendizaje.

Por último señalamos que esta práctica docente se viene enseñando, con muy buenos resultados desde hace años. Tal y como señala Greenwald (1991) en la Universidad de Harvard esta metodología potencia la resolución de casos didácticos en algunas disciplinas, los doctores Rita Silverman y Bill Welty, de la Universidad Pace, enseñan a maestros a través de casos. Encontramos una tradición y trayectoria de materiales de enseñanza basados en casos tanto en universidades, como en educación de adultos y en programas de capacitación. Su práctica se ha ido extendiendo al campo de la educación: *Case Studies on Teaching* (Kowalski, Weaver y Henson, 1990); *Case Studies for Teacher Problem Solving* (Silverman, Welty y Lyon, 1992); *Getting Down to Cases: Learning to Teach with Case Studies* (Wassermann, 1994), entre otros.

Estudiar la acción, a través de casos, es una herramienta imprescindible para acercarnos, desde las aulas, al funcionamiento social de una forma valiosísima. El método del caso puede ser utilizado como herramienta de exploración, comprobación y construcción permitiéndonos aproximar a los actores a una situación representativa, comprendiendo e interpretando sus acciones con cierto éxito. Además, el caso tiene una doble intencionalidad, por un lado, la construcción del mismo donde se ha de justificar su elección, crear la situación y ubicarnos en un escenario concreto y por otro lado, plantear una de las posibles soluciones que de él se derive, justificando el porqué de esa interpretación y argumentado posibles intervenciones a llevar a cabo.

Para resumir, en el siguiente cuadro se detallan las ventajas y desventajas del estudio de caso:

**Cuadro n° 1:** El estudio de casos como metodología de aprendizaje

<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<p>Permite integrar la teoría y la práctica.</p> <p>Fomenta el acercamiento a la realidad profesional.</p> <p>Es una herramienta de exploración, comprobación y construcción de la realidad.</p> <p>Favorece el desarrollo del juicio crítico.</p> <p>Permite la visión, conocimiento y comprensión de posturas antagónicas ante determinados problemas o conflictos.</p> <p>Favorece la indagación y el conocimiento de los recursos de orientación del entorno.</p> <p>Fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo cooperativo.</p> <p>Compromete y responsabiliza al estudiante de su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Favorece la sistematización de procesos.</p>	<p>Son difíciles de construir.</p> <p>Es la representación de un microcosmos que no ofrece una visión real de la situación.</p> <p>Puede confundir si se refuerza el relato anecdótico.</p> <p>Aborda aspectos parciales de la realidad que deben ser completados con otros datos más fiables.</p>

### **3. Justificación del estudio de casos en nuestra área de conocimiento**

El valor añadido de esta metodología en nuestra área de intervención se vincula al aprendizaje interdisciplinar entre cursos y grados potenciando un valioso aprendizaje entre grupos y su relación a la especificidad de cada asignatura. Atendiendo a la innovación curricular que debemos procurar a través de nuestros programas, al contexto de la orientación y a las exigencias del mundo del trabajo debemos considerar la integración de saberes y prácticas que capaciten al estudiantado en el desarrollo de competencias transversales durante su periodo formativo. Desde la perspectiva del uso del método de caso para la formación, en las asignaturas vinculadas al área de orientación, resulta evidente que los alumnos deberán aprender a desarrollar y perfeccionar competencias de tipo cognitivo-social, con particular proyección a las dimensiones sociales de los problemas de la educación y la formación, adquiriendo, además, la capacidad de transferencia a otras disciplinas y a otros campos de trabajo pedagógicos. Doyle (1990) señala que los casos presentan una clara orientación a la práctica profesional, ayuda a comprender la realidad a la que la teoría hace referencia y permite capacitar al estudiante en la utilización y aplicación del conocimiento. Teniendo en cuenta la esencia o la naturaleza de la orientación, esta no puede ser vista como algo estático sino como introduce Rodríguez (1981) tiene que abarcar todos los factores mediatizadores que afectan a las expectativas ocupacionales: hay que diagnosticar, conocer, desarrollar estrategias, autoconocerse, tomar conciencia, ... para tutorizar, orientar o mentorizar y en esta amalgama de situaciones, conocimientos y experiencias el estudio de casos nos puede ayudar a descifrar algunos de estos momentos transitivos donde es clave la figura del orientador.

### **4. Presentación de los estudios de casos al alumnado**

El desarrollo de la asignatura comenzó con la exposición teórica de los principales contenidos a trabajar: concepto, principios, funciones, contextos, enfoques y modelos de intervención de la orientación



profesional. A partir de esta primera parte de desarrollo teórico se presentó la metodología de elaboración y resolución de los casos y se realizaron prácticas de resolución en el aula. A fin de guiar la construcción grupal de los diferentes casos, a continuación se detalla el proceso de orientación, seguido en las clases, que permitió al alumnado la elaboración de un caso como instrumento de evaluación de la asignatura:

Se inicia la sesión en torno a la *conceptualización y funciones* del estudio de casos. Se parte de que el estudio de casos, tal y como señala Walker (1983), es una estrategia adecuada que facilita y propicia el análisis, en profundidad, de una situación. Se entiende, por lo tanto, que los casos son instrumentos educativos complejos que revisten formas narrativas variadas y atractivas y son, además, de naturaleza interdisciplinar. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o de grandes ideas (Wassermann, 1994) y sin duda ayudan a describir y explicar la realidad, así como a buscar una solución al dilema o problema presentado. Como apunta Ragin (1994) las representaciones deben hacer referencia a fenómenos socialmente relevantes, que se basen en evidencias adecuadas, que sean el resultado del análisis sistemático de estas evidencias, y que sean relevantes para la teoría. El caso sigue la trama de un relato: comienzo o presentación, un desarrollo y un final que incite a la búsqueda de una solución.

A continuación se presenta la *tipología* de estudio de casos. Pueden distinguirse dos tipos: en primer lugar el descriptivo cuyo objetivo se centra en describir un proceso para que el lector analice, identifique y describa los puntos clave de una situación y reflexione sobre ellos. Por lo tanto permite la elaboración de lo podría denominarse “grandes ideas”. Y en segundo lugar, la tipología de generación de propuestas de toma de decisiones, su objetivo se centra en encontrar posibles soluciones o alternativas a una situación dada. Se refiere a problemas concretos, y estimula la reflexión en torno a los mismos.

Por lo tanto el método del caso puede ser utilizado como herramienta de exploración, comprobación y construcción permitiendo aproximar a los actores a una situación representativa, a la comprensión e interpretación de sus acciones con cierto éxito. Así, el caso, presenta una doble *intencionalidad*, por un lado, la construcción del mismo y por otro

lado, plantear una de las posibles soluciones que de él se derive. A continuación en el siguiente cuadro se detallan las tareas a realizar tanto en la construcción como en la búsqueda de soluciones:

**Cuadro nº 2:** La doble intencionalidad de los estudios de caso

<b>Intencionalidad</b>	<b>Tareas</b>
<b>La construcción del caso</b>	Justificar la elección del caso Crear la situación Situar el caso en un escenario concreto
<b>Posibles soluciones</b>	Justificar del porqué de esa interpretación Argumentar las posibles intervenciones a llevar a cabo

## 5. Como escribir un caso

Una vez definido qué es un caso y profundizado en la tipología e intencionalidad que pueden tener, a continuación, se introducen las ideas básicas a tener en cuenta en la construcción de un caso.

Es preciso vincular las características que revisten los casos con las tareas necesarias para su construcción, en el siguiente cuadro quedan recogidas:

**Cuadro nº 3:** Elementos para construir un caso

<b>Características</b>	<b>Tareas a desarrollar para su construcción</b>
Se produce en un espacio y un tiempo determinado	La elaboración del caso requiere una exhaustiva contextualización de la historia, detallando el dónde y cuándo se desarrolla la misma.

<p>Cuenta con uno o más protagonistas</p>	<p>Debe realizarse una descripción muy detallada del o los protagonistas. Justificar el porqué de su elección y el problema o circunstancia que lo aqueja y el porqué es relevante su historia para el análisis. Características que definen a él o los personajes: sexo, edad, situación socio-económica, contexto familiar y social, formación, vivencias o experiencias sobresalientes de su historia de vida, el porqué de la focalización, roles o funciones que ejerce en su entorno, problemática o situación que lo caracteriza.</p>
<p>El caso se desarrolla en un contexto específico</p>	<p>Es imprescindible caracterizar el contexto donde se desarrolla el caso, resaltando todos aquellos aspectos que amplíen la comprensión del mismo como puede ser: características sociales, económicas y culturales. Una detallada descripción del contexto permitirá comprender el comportamiento, las conductas y las reacciones de los protagonistas así como visualizar las posibles soluciones. También permitirá buscar y hallar los recursos del entorno necesarios para su resolución.</p>
<p>Esta frente a una metodología de aprendizaje que requiere acercarse a la realidad</p>	<p>El estudiante debe ser consciente que esta frente a una metodología de aprendizaje que le exigirá un acercamiento comprensivo a la realidad que lo rodea. El estudio de caso representa una oportunidad de interrogarse e intentar buscar soluciones a cuestiones y/o temas educativos que le interesen ya sea por cercanía o por desconocimiento. En muchos casos representa la oportunidad de acercamiento a realidades muy lejanas o por</p>

	<p>el contrario a buscar profundizar sobre realidades que despierten su curiosidad. Por lo tanto el caso requiere por parte del estudiante una visión comprensiva, global y profunda de la cuestión que planteará.</p>
<p>Propiciar la elaboración de preguntas que conduzcan al análisis, a la comprensión y la búsqueda de vías de solución</p>	<p>El caso conducirá al lector a elaborar posibles preguntas o cuestionamientos sobre la situación descrita. La formulación y la descripción del caso deberán llamar la atención sobre los temas clave o fundamentales que permitirán comprender y analizar la situación. En la orientación este resulta el aspecto más difícil pero a su vez clave para la búsqueda de respuestas o soluciones. Demanda de parte del orientador poner en juego su creatividad, abrir las puertas correctas que permitan al propio individuo encontrar la respuesta al problema o situación planteada. Partimos del supuesto básico que en los procesos orientadores es el propio sujeto que debe implicarse activamente en la resolución. Así el orientador es la guía que acompaña el proceso de reflexión y búsqueda al sujeto.</p>

## 6. Pautas básicas a tener en cuenta en la escritura de un caso

Se parte de un principio fundamental, la redacción, el caso debe ser claro, comprensible, intelectualmente honesto y hábilmente elaborado. El comienzo del relato debe atraer de inmediato la atención de los lectores hacia la historia. Debe centrarse en sucesos importantes e intensificar la tensión del relato en los puntos de vista conflictivos. La descripción de los personajes debe llamar la atención del lector, resaltando aquellos

aspectos que den indicios clave que permitan situarnos en el contexto y en la situación. La historia debe ser creíble y debe conducir al planteo de un dilema.

A continuación se enumeran una serie de elementos que pueden dar ideas para su desarrollo:

- Buscar un título atrayente.
- Identificar los pasajes confusos de los primeros borradores y suprimirlos o eliminarlos.
- Examinar el material poniéndose en el lugar de otro.
- Variar la extensión y la sintaxis de las frases.
- Destacar los aspectos más importantes al comienzo y al final de los párrafos.
- No ser repetitivo.
- Buscar la coherencia en el relato.

## **7. Pautas para el análisis de un caso**

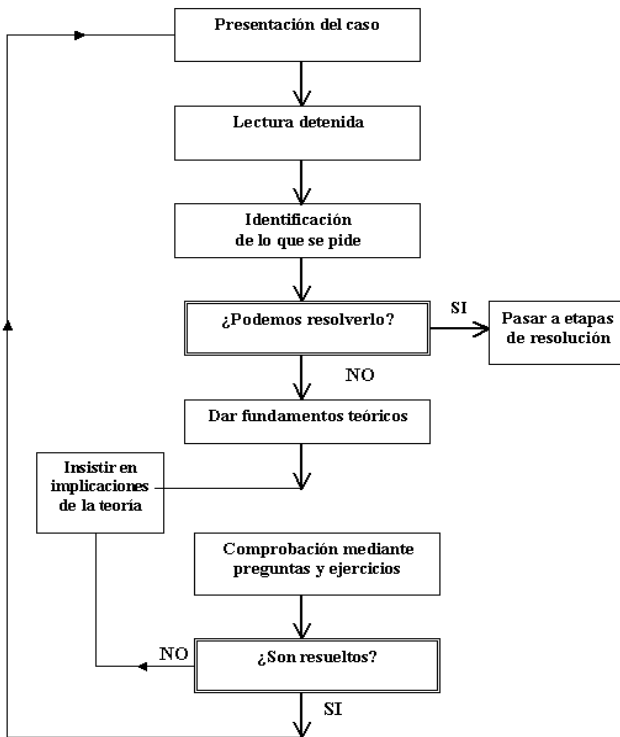
Con el objetivo de orientar el análisis de los casos, a continuación se detallan los diferentes momentos que conlleva el análisis: Se inicia con una lectura del caso, con el objetivo de comprender la situación en forma global, y a continuación se procede a:

- Determinar los aspectos básicos a analizar, identificando los puntos más importantes y determinando si hay uno o varios problemas.
- Relacionar el caso con los fundamentos teóricos que nos ayuden a su comprensión y resolución.
- Desarrollar posibles soluciones y pensar en diferentes alternativas, para poder seleccionar la mejor o las mejores.
- Aplicar la solución elegida, desarrollando una estrategia que permita llevar a la práctica dicha solución y sus posibles consecuencias. Elaborar un pequeño informe en el que exprese juicios de valor sobre el caso desarrollado, así como sobre la experiencia adquirida.

- Diseñar un proceso de evaluación de su puesta en práctica para poder valorar el éxito obtenido.

En el cuadro que se presenta a continuación sugiere una posible secuencia para la resolución de un caso:

**Cuadro n° 4:** Esquema de resolución de casos (Morales y Domene, 2006:73)



Otro aspecto que el estudiante debe tener en cuenta son las preguntas claves que ayudan o promueven la reflexión del caso.

En relación a lo que *sucede en el caso* debería preguntarse sobre: ¿Cuáles son las cuestiones de que trata el caso?, ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿Cómo se comportaron?, ¿Qué circunstancias contribuyeron a que se condujeran de esa forma? ¿Qué ocurrió?

En relación a la *superficie de los acontecimientos* las cuestiones se centran en: ¿Cuál es la explicación de este acontecimiento?, ¿Qué datos respaldan la idea?, ¿Qué suposiciones se están haciendo?

En relación al *análisis profundo* se deberán identificar los planes de acción: ¿Qué planes se han propuesto?, ¿Qué otros planes son posibles?

En el siguiente cuadro se detallan elementos a tener en cuenta en la formulación de preguntas:

**Cuadro n° 5:** Elementos a considerar en la formulación de preguntas

Se debe enfatizar	Se debe evitar
<p>Adaptar las preguntas a las grandes ideas del caso.</p> <p>Cuidar el redactado para estimular el pensamiento.</p> <p>Que inviten en lugar de exigir.</p> <p>Que sean claras.</p>	<p>Preguntas demasiado abstractas o generales.</p> <p>Formular las preguntas de forma que se contesten simplemente con un sí o un no.</p> <p>Preguntas demasiado amplias formuladas con el Por qué: ¿Por qué hay polución? Cambiar por ¿Qué puede decirnos sobre las causas de la polución?</p>

## 8. Bibliografía citada y otras referencias

Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmis, S. (1980). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. En H.Simons (ed.), *Towards a Science of the Singular. Center for Applied Research in Education* (pp. 45-61). University of East Anglia.

- Apple, Ch. (1986). *The case study method of instructions: achieving competency in the organizational communication classroom*. Póster presentado al the Annual meeting of the Central States speech Association. Cincinnati: ERIC.
- Becker, H. (1979). Observación y estudios de casos sociales. En David Sills (director), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (pp. 384-389). Madrid: Aguilar.
- Cabero, J. y Román, P. (coords.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la reforma en internet*. Sevilla: MAD.
- Colom, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (Dir) (2006). Informe de investigación: *Modalidades de enseñanza Centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teacher. *Theacher education Quaterly*, 17, pp. 7-15.
- Greenwald, B. (1991). Teaching Technical Material. En C. Roland Christensen, David Garvin y Ann Sweet (eds.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (pp. 193-214). Boston: Harvard Business Scholl Press.
- Kowalski, J., Weaver, A. y Henson, T. (1990). *Case Studies on Teaching*. Nueva York: Longman.
- Mascolini, M. V. y Freeman, C. P. (1982). *Focus in gonin formation: using the case method in introductory business writing*. Comunicación presentada al Midwest Regional Meeting of the American Business Communication Association. Indianópolis: ERIC.
- Morales, J. A. y Domene, S. (2006): El estudio de casos. En Cabero, J. y Román, P. (Coords): *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla, Eduforma (MAD), 65- 77.
- Ragin, C. (1994). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Reynolds, J. I. (1992). *El método del caso y la formación en gestión: guía práctica*. Valencia: IMPIVA.



- Rodríguez, S. (1981). *El orientador y su práctica profesional*. Barcelona: Oikos-tau.
- Rodríguez, M. L. (1998). *La Orientación Profesional: I. Teoría*. Barcelona: Ariel.
- Silverman, R., Welty, W.M. y Lyon, S. (1992). *Case Studies for Teacher Problem Solving*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Agenda educativa.
- Wineburg, S. S. (1991). A case of pedagogic al failure: my own. *Journal of Teacher Education*, V (42), pp. 273-280.

## Capítulo 6

# El caso de Carlos: aprendiendo a través de casos

Imma Dorio Alcaraz

### 1. Introducción

Mediante el estudio de este caso se pretende concienciar al orientador de su papel como agente conector y mediador de los dos contextos más relevantes del desarrollo cognitivo, personal y social del adolescente, su familia y la escuela. Estos dos contextos conforman un contexto más amplio de desarrollo, denominado por Bronfenbrenner (2002), el mesosistema.

El niño o adolescente interactúa simultáneamente en ambos contextos e influye con su actuación, consciente o inconsciente, reproduciendo o transformando, el funcionamiento de ambos sistemas. Así pues, aunque el orientador/a se sitúa e interviene desde el contexto escolar, la mirada mesosistémica le permitirá crear un ambiente favorable de colaboración mutua para proponer acciones dirigidas al cambio o desbloqueo de los aspectos que interfieren el proceso formativo y/o de desarrollo del alumno/hijo.

De este modo, se intenta, con ayuda de este caso, profundizar en la interacción familia-escuela y focalizar en el planteamiento de resolución conjunta de situaciones problemáticas o disfuncionales que supone cambiar la manera de entender y de definir el problema y tomar conciencia y reflexionar sobre las creencias que lo alimentan y lo

sostienen. Las intervenciones son consensuadas y conllevan cambios en ambos sistemas orientados a la solución del problema.

### **Objetivo**

- Facilitar la interrelación familia-escuela.
- Implicar a la familia en el proceso educativo del alumnado.
- Diseñar estrategias de intervención desde la perspectiva sistémica.

## **2. Descripción del caso**

Carlos es un chico de catorce años que está cursando 2<sup>n</sup> de ESO. Es un chico extrovertido, que mantiene buenas relaciones con sus compañeros y con el profesorado de la escuela. A veces, sin ser reconocido como líder por el grupo clase, suele intervenir en la resolución de conflictos que acontecen en el aula o en el instituto. Y en estas situaciones se destaca por su carácter dialogante y positivo. En cuanto a su rendimiento académico es medio alto. No destaca en ninguna materia en concreto y nunca ha mostrado ninguna dificultad para aprender los contenidos de las diferentes asignaturas.

Al final del segundo semestre, el tutor del curso informa a los estudiantes que durante el tercer trimestre se hará un proyecto interdisciplinar. Los estudiantes tendrán que trabajar de forma colaborativa, tendrán que mostrar sus habilidades en la elaboración de planes de trabajo y para llevarlos a cabo, en relación a la toma de decisiones,..... El profesorado les proporcionará un dossier con todas las tareas a desarrollar y los recursos básicos para llevarlas a cabo.

Pasadas tres semanas, los compañeros del grupo de Carlos le comentan al tutor que éste no realiza ninguna tarea, siempre pone excusas y al final son ellos los que están realizando el proyecto y esto les está afectando en el resultado. Además la relación del grupo se ha resentido, ahora están siempre enfadados y discutiendo. Le piden al tutor que Carlos deje su equipo de trabajo.

El tutor se entrevista con Carlos y conversan sobre el trabajo que está llevando a cabo con sus compañeros, de cómo se siente trabajando en equipo, de cómo se planifica y gestiona su tiempo, de su relación con los compañeros, también le comenta que sus compañeros no están contentos con su forma de actuar y sienten que les está perjudicando. Finalmente, el tutor le pide que reflexione sobre cómo puede adaptarse a su equipo de trabajo y responsabilizarse de las tareas. Carlos reacciona bruscamente y a la defensiva y no se muestra receptivo a cambiar su forma de actuar, no entiende porque debe cambiar y si se tiene que ir del equipo no le importa. Él asegura que ya es responsable y que no tiene ningún problema con sus compañeros.

La situación se agrava, los compañeros recurren al tutor para que intervenga y obligue a Carlos a implicarse en el desarrollo del proyecto. Por su parte, Carlos se resiste a reconocer que él esté perjudicando al grupo, señala que tiene controlada la situación, que las tareas que tiene que llevar a cabo son muy sencillas y no entiende porque sus compañeros no se tranquilizan.

El tutor y la orientadora perciben que esta situación impide al grupo avanzar con el proyecto. Se sorprenden de la actitud individualista de Carlos y de las dificultades que presenta para el trabajo en grupo. Finalmente, la orientadora señala que la solución del problema va más allá del contexto escolar y que es necesaria la participación y la ayuda del entorno familiar de Carlos para entender su forma de actuar y lograr, así, un cambio de actitud.

### **3. Orientaciones para trabajar el caso**

El caso describe una situación propia del contexto escolar. Aunque a primera vista la solución del problema parece sencilla, del análisis reflexivo emerge una situación compleja en la cual confluyen diversos elementos: las competencias académicas, personales y sociales de los protagonistas, los estilos de aprendizaje, las formas de afrontar los retos académicos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el proyecto educativo del centro y la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje.

Este caso permitirá incidir en la implicación y colaboración de la familia en el proceso de formación del hijo/alumno desde la perspectiva sistémica. La importancia de esta perspectiva reside en que la resolución del caso se lleva a cabo con la inclusión de los contextos (familia, escuela, red social) que conforman la base del desarrollo personal del estudiante. El sentido de ayuda mutua, así como el reconocimiento de ambos contextos como contribuyentes del desarrollo personal y social del estudiante proporcionan la base segura para la intervención.

A través de esta situación educativa se pretende por un lado, reflexionar sobre la importancia de la interacción familia-escuela y por otro lado, mostrar cómo la familia puede contribuir a la solución de situaciones propias del contexto escolar.

Para llevar a cabo la intervención, y fomentar la colaboración con la familia se propone la entrevista a modo de diálogo o de conversación. Mediante el diálogo entre la orientadora como representante del centro y la familia se busca un posicionamiento común y hallar, así, las oportunidades que ofrece la interacción contextual para la solución del caso, concretamente que Carlos desarrolle competencias personales y sociales orientadas al aprendizaje colaborativo.

### ***3.1. Consideraciones para el estudio de caso***

En primer lugar, antes de acordar la entrevista con la familia es necesario poseer una comprensión global de la situación. Así pues, hay que identificar cuáles son los componentes que generan la situación, cómo interactúan, cómo viven la situación los propios protagonistas, qué aspectos se pueden solucionar a partir del diálogo entre los protagonistas y qué aspectos bloquean el avance hacia la resolución satisfactoria.

Es fundamental poder transmitir a la familia un conocimiento claro, conciso y sin ambigüedades de la situación educativa por la cual se les va a pedir su colaboración. Es conveniente que la familia comprenda qué ha sucedido y que además, entiendan de qué forma pueden contribuir a su solución, especialmente cuando esta contribución conlleva posibles cambios en el seno de la familia. Se le reconoce a la familia su función de apoyo y de ayuda.

### ***3.2. Planificación y desarrollo de la entrevista. La toma de decisiones***

En este apartado se proponen las acciones que se consideran relevantes para llevar a cabo la toma de decisiones. El análisis de cada una de estas acciones permite reflexionar sobre su conveniencia y tomar conciencia de todo el proceso.

En primer lugar y antes de que se produzca el encuentro con la familia, es indispensable concretar *qué información vamos a necesitar* para establecer de qué forma la familia debe colaborar y determinar las posibles estrategias que se piensan llevar a cabo en el contexto familiar.

**Cuadro nº1:** Análisis de la situación problemática

<b>CRITERIO</b>	<b>GRUPO</b>	<b>CARLOS</b>	<b>TUTOR</b>
<b>Descripción de la situación</b>			
<b>Sentimientos que genera la vivencia de la situación</b>			
<b>Aspectos que funcionan de la situación</b>			
<b>Aspectos que sería necesario cambiar</b>			
<b>Propuesta de soluciones por parte de los integrantes de la situación</b>			

Insistir que, previamente hay que *informarse* a través del tutor, de los compañeros de grupo, y del propio Carlos sobre la situación

problemática. Hay que escuchar sus puntos de vista, comprender las distintas percepciones derivadas de la vivencia de la situación. Detectar los aspectos positivos de la misma y que el grupo no los considera conflictivos e identificar aquellos aspectos que, por el contrario el grupo los percibe como obstáculos y/o barreras de entendimiento.

Los aspectos identificados como positivos permiten orientar las estrategias de intervención y los aspectos negativos indican donde hay que focalizar el cambio.

**Cuadro n° 2:** Información del contexto familiar

<b>INFORMACIÓN CLAVE</b>	
<b>Estructura familiar</b>	Familia extensa Familia nuclear íntegra Familia nuclear ampliada Familia monoparental Familia reconstituida
<b>Modelo de familia</b>  <i>Según la clasificación propuesta por G. Nardone</i>	Hiperprotector Democrático-permisivo Sacrificante Intermitente Delegante Autoritario
<b>Sistema relacional</b> <i>Se puede utilizar el modelo circumplejo de Olson y el Apgar familiar</i>	Cohesión Adaptabilidad Comunicación
<b>Acontecimientos estresantes</b> <i>Se puede utilizar la escala de reajuste social de Thomas Holmes y Richard Rahe</i>	Acontecimientos que hayan significado un cambio en la relación con el hijo.

Hay que *documentarse sobre el contexto familiar* de Carlos. Aunque exista la posibilidad de que ya se disponga de información sobre la familia, se debe

comprobar que ésta información sea adecuada y permita acordar estrategias de colaboración conjunta para la resolución del problema.

Se puede recurrir al genograma familiar para conocer cuál es la tipología de la familia y su composición. El genograma, asimismo, aporta datos sobre el sistema relacional de la familia. Es conveniente obtener información demográfica como la edad, estudios académicos, profesión, situación laboral, funciones desarrolladas por las distintas personas integrantes de la familia en el contexto familiar. Identificar el modelo de interacción familiar. Y también es importante conocer si han sucedido acontecimientos que hayan sobresaltado o conllevado algún cambio en la estructura familiar o en el sistema de relaciones familiares.

Para completar la información sobre el contexto familiar en relación al caso que se está analizando es necesario saber los *recursos que dispone la familia*. Se pueden distinguir tres tipos de recursos, los recursos materiales y económicos; los recursos funcionales como son el espacio y el tiempo; y los recursos humanos, como son los propios integrantes de la familia, otras personas cercanas al contexto familiar y o bien otras personas delegadas.

**Cuadro nº 3:** Análisis de la disponibilidad de recursos

<b>RECURSOS Y APOYO FAMILIAR</b>	
<b>Recursos materiales</b>	Detallar lo que se dispone
<b>Recursos funcionales</b>	Espacio disponible Tiempo disponible
<b>Apoyo familiar</b>	Disponibilidad de las personas que integran la familia Disponibilidad de las personas cercanas al contexto familiar Personas delegadas

Finalmente, en el momento de la entrevista será necesario identificar aquellas *situaciones familiares que favorecen y representan una oportunidad para*



*generar el cambio* esperado. También será conveniente conocer aquellas situaciones familiares que pueden reafirmar y perpetuar la actitud que mantiene el alumno hacia sus compañeros y que habrá de cambiar.

**Cuadro nº 4:** Análisis de la relación de Carlos con los diferentes contextos

INTERACCIÓN DE CARLOS	CENTRO EDUCATIVO	FAMILIA	OTRO CONTEXTO
<b>Con las personas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud hacia los compañeros</li> <li>• Actitud hacia el profesorado</li> <li>• Actitud hacia otras personas integrantes del centro educativo</li> </ul>	Relación con los componentes del grupo familiar nuclear	Relación con los componentes del grupo
<b>Con la tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo de aprendizaje</li> <li>• Actitud ante las tareas individuales</li> <li>• Actitud ante las tareas grupales</li> <li>• Rendimiento académico</li> <li>• Satisfacción académica</li> </ul>	Estilo educativo familiar Tipo de actividades que lleva a cabo en casa	Tipo de actividades que desarrolla

Conocer en profundidad el contexto familiar de Carlos tiene que permitir identificar porqué el sistema relacional en el cual se desenvuelve

Carlos favorece la actitud individualista y porque tiene tanta resistencia a comprometerse con otras personas para realizar una tarea.

### ***3.3. Planificación y desarrollo de la entrevista. El encuentro con la familia***

El momento de encuentro con la familia es un momento que debe abordarse con naturalidad. Dada la importancia que tiene la interrelación del contexto familiar y del contexto escolar en el crecimiento cognitivo, personal y social del alumno/hijo es muy importante atender cómo se lleva a cabo la entrevista.

A la hora de *preparar la entrevista* hay que tener en cuenta las condiciones de espacio y tiempo que posibilitarán la *creación de un clima de confianza, de acogida y cordialidad* para que la conversación fluya y se pueda establecer el vínculo necesario para poder trabajar conjuntamente.

Hay que disponer de un lugar apropiado que no intimide o incomode a la familia. Así pues, debe ser un lugar formal y acogedor en el que la familia se sienta segura y puede hablar con franqueza y sin interrupciones. También, es aconsejable clarificar al inicio de la entrevista la duración de la misma y por supuesto el tema que se va a tratar.

Otro aspecto a considerar es la *actitud empática y de escucha activa* que se debe tener cuando se está con la familia. Se debe evitar la confrontación y la crítica, se destaca la actitud positiva para colaborar, para ayudar al hijo/alumno y contribuir a su desarrollo. La sintonía entre el lenguaje verbal y el no verbal aportará la credibilidad necesaria e idónea para generar un clima de colaboración. Es indispensable no perder de vista la percepción que tiene la familia sobre la situación problemática. Así pues, *observar “in situ”* cómo interactúa la familia permitirá identificar los sentimientos que afloran en la familia cuando se les expone la situación. También ayudará a detectar como vive la familia los temas relacionados con el hijo/alumno y buscar formular para rebajar, si es necesario, la tensión que se puede generar y de esta forma, asesorar la familia adecuadamente.

La *connotación positiva* crea la condición óptima para introducir la situación problemática como algo positivo y no como una amenaza o culpa. La familia debe percibir que el centro tiene unas expectativas altas en cuanto a sus posibilidades para ayudar a su hijo/alumno e incidir en la importancia de su colaboración para desbloquear el problema. Igualmente, concienciar a la familia de que con su participación contribuye al crecimiento personal y social del hijo/alumno.

### ***3.4. Planificación y desarrollo de la entrevista. Determinación de los acuerdos seguimiento de la intervención***

Por último, se debe acordar las estrategias que se llevarán a cabo para la solución de la situación problemática. Así pues en esta fase el objetivo es *consensuar y planificar una intervención estratégica conjunta (centro y familia) para promover el cambio deseado*. La familia debe irse sabiendo con claridad que se espera de ellos, cual es su compromiso y que deben realizar para contribuir al cambio (objetivos). Deben darse indicaciones y sugerencias de cómo pueden actuar atendiendo a las posibilidades (estilo educativo de la familia, estructura, sistema relacional,...) que proporciona el contexto familiar.

También se debe planificar el calendario para *seguir el desarrollo de la intervención* y determinar qué cambios se han producido, qué ha permanecido invariable, donde se han centrado las resistencias al cambio y si han ocurrido acontecimientos inesperados como consecuencia de la intervención.

## **4. Proceso para realizar el caso con los estudiantes**

### ***Primer paso. Comprensión del caso***

- Concretar quienes son los protagonistas y la relación que se establece entre ellos.

- Concretar cuál es la situación que genera el conflicto y cuando se produce
- Determinar qué interesa resolver, donde se quiere llegar en la resolución de la situación conflictiva
- Determinar cuál es el papel de la familia en la resolución del caso y cuál es su intervención

***Segundo paso. Entrevista con la familia. Fases de la entrevista***

- Planificar la entrevista
- Realizar la entrevista
- Tomar decisiones

***Tercer paso. Diagnóstico del entorno familiar de Carlos***

- Elaborar el genograma para reconstruir la estructura y relación familiar desde una perspectiva sistémica
- Explorar el funcionamiento familiar a partir de la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación familiar.

***Cuarto paso. Estrategias para la resolución del caso***

- La terapia breve estratégica.
  - Cambiar el entorno familiar
  - Cambiar el entorno educativo

## **5. Actividades complementarias**

Este caso puede utilizarse para profundizar sobre los contextos educativos, las estrategias de aprendizaje, o las estrategias de resolución de conflictos.

## 6. Bibliografía complementaria al caso

- Albadalejo, M. (2010). *Com dir-ho. Entrevistes eficaces en l'àmbit educatiu*. Barcelona: Ed. Graó.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Faber, A. y Mazlish (2006). *Cómo hablar para que los adolescentes le escuchen y cómo escuchar para que los adolescentes le hablen*. Barcelona, ediciones Medici
- Fiorenza, A. y Nardone, G. (2008). *La intervención estratégica en los contextos educativos. Comunicación y "problem-solving" para los problemas escolares*. Barcelona: editorial Herder.
- Martínez, M.C.; Quintanal, J. y Téllez, J.A. (2002). *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson
- Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2008). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: editorial Herder
- Nardone, G. (2010). *Problem solving estratégico. El arte de encontrar soluciones a problemas irresolubles*. Barcelona: Herder
- Olson, D.H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy*, 22, (2), pp.144-167
- VVAA. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, (3), pp. 471-477

# Capítulo 7

## El diagnóstico en orientación socio-laboral: Caso Iban

Angelina Sánchez Martí

### 1. Breve introducción al caso

El diagnóstico en orientación socio-laboral tiene la finalidad de analizar y delimitar aquellas áreas y variables de las personas que están vinculadas con posibilidades de acceso a un puesto de trabajo, para de esta manera poder orientarlas y acompañarlas en sus procesos de promoción, ajuste u optimización de sus situaciones laborales. Ejercer esta función necesita de una mirada altamente amplia y global del individuo que contribuya a que, a su vez, éste tenga una mayor conciencia de su realidad y puede hacer frente a los retos que plantea la sociedad de la información.

Bajo este enfoque, se presenta un caso de lo que viene siendo el primer paso dentro de un proceso de orientación profesional: el diagnóstico. Éste se constituye como un proceso sistemático de recogida y análisis de información que alumbra la complejidad en la que está inmersa la persona y que guía su desarrollo personal y profesional mediante la intervención orientadora (Donoso, 1998). Por lo tanto, el diagnóstico permite dar cuenta de los múltiples planos en los que se mueve la persona y mediante los cuales dibuja su trayectoria vital, profesional, académica, etc. En un mundo tan imprevisible y volátil como el actual, todos estos planos están estrechamente ligados a los procesos cognitivos, afectivos, comportamentales y espirituales de la persona y conforman su esencia y su manera de responder al medio.

El caso Iban es un ejemplo real que pretende mostrar una posible forma de abordar la primera fase de la orientación profesional, y que ha sido seleccionado con la intención de vislumbrar la complejidad subyacente a la trayectoria vital de la persona. Como ya se apuntaba en un trabajo previo (Donoso-Vázquez y Sánchez, 2013), aunque el proceso de exposición del caso escrito no permita observar la riqueza de las interacciones que existen entre los planos, se apuesta por un diagnóstico cíclico, sistémico, relacional y abierto.

## **2. Objetivos formativos del caso**

Los objetivos que se persiguen con la realización de caso se detallan a continuación:

- Conocer las características específicas de un caso diagnóstico real de orientación socio-laboral.
- Determinar las variables y áreas que se exploran mediante la entrevista y autobiografía y la relación que existe entre éstas y las demás técnicas exploratorias utilizadas.
- Aventurar interpretaciones a partir de los instrumentos de diagnóstico utilizados en el caso.
- Identificar las necesidades de inserción de Iban.
- Formular propuestas de acción en función de las necesidades encontradas.

## **3. Descripción del caso**

La información recogida se organiza en cuatro apartados: en primer lugar, se detalla la solicitud de la demanda; en segundo lugar, los datos biográficos de Iban; y, por último, los dos apartados siguientes muestran la información recogida mediante la entrevista y la autobiografía.

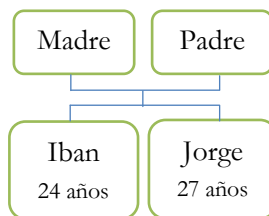
### ***3.1. Solicitud de la demanda***

Iban hace un año que está en paro. A fin de solucionar su situación, acude por propia iniciativa a un servicio de orientación con la intención de averiguar si se le puede ayudar. “Necesito aclararme” –dice él– “necesito tomar una decisión en relación a mi situación actual en el mundo laboral, pero lo veo difícil porque no tengo mucha experiencia y será difícil que me cojan”.

### ***3.2. Datos biográficos***

Sus datos personales son:

- Edad: 24 años.
- Estudios: Graduado Superior en Telecomunicaciones e Informática.
- Ocupación laboral anterior: Vendedor de electrodomésticos.
- Residencia: Familiar, vive con sus padres y hermano.
- Pareja: reciente.



### ***3.3. Entrevista inicial***

Ante la demanda, se lleva a cabo una entrevista de recogida de información inicial. Esta herramienta es una de las más usadas en el campo de la orientación profesional pues permite obtener una gran diversidad de datos concernientes a todas las variables o factores que forman parte del proceso de inserción (metas laborales, capacidad de aprendizaje, pensamiento autorreferente, habilidades, etc.).

#### ***3.3.1. Síntesis de la entrevista***

A continuación, se presenta la síntesis que la orientadora ha realizado inmediatamente después de entrevistar a Iban:



Iban aparenta tranquilidad pero no se siente satisfecho con su trabajo actual. Actualmente, vive en la residencia familiar junto a sus padres y su hermano de 27 años. Tiene mejor relación con la madre que con el padre y muestra cierta predilección por su hermano mayor que trabaja como comercial. Su padre es mecánico en una empresa de autobuses desde que era joven, y su madre trabaja a media jornada en una floristería. Iban dice consultarle a su madre la gran mayoría de decisiones que toma.

Pasó por la escuela e instituto sin incidencias. Cursó Secundaria y después Bachillerato Tecnológico para examinarse y aprobar luego las pruebas de acceso a la universidad. Posteriormente, comenzó el Grado de Primaria en la Universidad de Lleida. Dice haber escogido la carrera de maestro porque siempre le han gustado los niños/as, creía que podía ser un buen profesional ayudando a los demás, parecía fácil y muchas chicas la estudiaban. Pasadas tres semanas, dejó la carrera por mala combinación de transporte: “Me di cuenta que me había tocado el turno de tarde y no pude cambiarlo porque el recurso me fue denegado. Ese horario no me permitía coger el autobús y por lo tanto decidí dejarlo”. Un año después, comenzó un Ciclo Formativo de Grado Superior, que terminó tras dos años. Nadie le impulsó a tomar una u otra decisión. Siempre ha tenido un rendimiento notable, y no ha presentado dificultades en los estudios.

Desde que acabó los estudios, ha conseguido varios trabajos: “primero unas prácticas de informático en una empresa de Manresa y, después de lo que fuera, desde peón de almacén, a carretillero, en fábricas, en supermercados, como vendedor de electrodomésticos... y en eso estoy ahora mismo, de vendedor en una tienda de mi ciudad. [...] Se podría decir que no tiene nada que ver con lo que estudié, y es cierto, pero bueno, es lo que hay ahora mismo”. Lleva un año y medio en la última tienda. Para acceder a estos trabajos, no realizó ningún tipo de planificación ni se guió bajo motivación alguna, sólo quería ganar un poco de dinero para no depender tanto de la familia. Accedió a algunos puestos mediante la recomendación o contacto del hermano o algún amigo, sólo enviando currículums a sugerencia de sus amistades.

Hoy por hoy, dice no saber qué hacer porque no tiene claro que quiere o busca, y cree que no será capaz de acceder a trabajos vinculados a sus estudios, porque “ya no recuerda casi nada de lo estudiado”. No está satisfecho con su trabajo, manifiesta aburrimiento y

pasividad, y dice que no le gusta vender, por lo que diariamente intenta pasar los clientes a sus compañeros de trabajo para él encargarse de reponer material y probar las características de los electrodomésticos que llegan nuevos. “Sé que tengo que cambiar de trabajo, pero nada me llama la atención [...] Me gustaría tener una personalidad o unas facultades que me permitieran acceder a un buen trabajo, como por ejemplo el don de la palabra para ser comercial, o el conocimiento para ser un buen informático”.

Sus amistades le sugieren que intente acceder a trabajos vinculados a las nuevas tecnologías porque siempre le han interesado. Algunos de ellos trabajan en el campo de la informática y, en ocasiones, le han proporcionado información acerca de puestos vacantes en sus empresas. No obstante, Iban dice que nunca ha querido acceder a ellos para no hacerles quedar mal.

### ***3.4. Autobiografía***

Tras la entrevista, se le pide una autobiografía breve como fuente complementaria. Al servicio del diagnóstico, esta técnica permite obtener indicadores de la adaptación personal, social y emocional del sujeto, así como de la percepción de sí mismo, reacción ante situaciones vitales, comparación con personajes de referencia, etc.

Me llamo Iban y tengo 24 años. Siempre he considerado mi vida algo especial por mi forma de ser y por los sucesos que poco a poco la han ido modelando. La podría dividir en diferentes etapas dependiendo del punto de vista en que se mire. Una de las divisiones podría referirse a los estudios: la etapa de la escuela, la del instituto, la de la universidad, la del grado superior, y luego la de no estudiar. Y otra división sería refiriéndose a los medios de transporte – aunque parezca mentira: la etapa que dependía de mis padres, la de mi primer coche y la de mi coche actual.

Si nos centramos en los estudios, ya he dicho mucho en la entrevista. Mis primeros años de primaria fueron muy buenos. Había mucho compañerismo y la relación con la mayoría de mis compañeros era muy buena. De aquella etapa conservo todavía dos de mis mejores amigos. Se podría decir que era un niño bastante consentido por mi madre en los primeros cursos; ante cualquier excusa, me dejaba quedar

en casa. La verdad, cuando paso por delante de la escuela, todavía me dan ganas de cruzar esa puerta y volver a revivir todas aquellas épocas en que las preocupaciones casi no existían.

Cuando di el salto hacia de instituto, seguía siendo aquel niño despreocupado de la mayoría de cosas, tanto de los estudios como de otros aspectos; pero esto no repercutía en mis notas. Siempre me he considerado un chico listo que no necesitaba estudiar mucho para poder sacar buena nota. El problema que tuve es que mis compañeros ya no eran los que habían estado conmigo desde la infancia; éstos buscaban mis defectos y los utilizaban en mi contra. Me pusieron muchos apodos. Llegando al final del bachillerato, tuve que escoger si seguir estudiando o no. Tenía claro que quería estudiar, pero no qué estudios escoger. Bueno, acabé matriculándome y dejando los estudios para no complicarme la vida, así de fácil; pero con la idea de seguir estudiando al año siguiente. Aproveché el tiempo para trabajar, ganar dinero y sobre todo sacarme el carné, otro de los cambios en mi vida.

El carné me dio la libertad que necesitaba para poder seguir relacionándome con la gente sin depender de nadie, descubrir lo mucho que me gustaba conducir y vivir emociones al volante, y se podría decir que desde entonces empecé a salir en serio. En este punto de la vida comenzó “época Corsa”. Era un coche viejo, sin prestaciones, sin un atractivo aparente, pero que me ofreció mucho. Fue una buena máquina de aprendizaje con un ángel dentro por las situaciones límite que viví sin que me pasara nada. Pero nos hacemos adultos y llegó el día en que fue sustituido. Todavía, dentro de mí, sigo pensando en volver a comprar uno para sentir aquellos tiempos ya pasados, aparentemente lejanos, que tanto me marcaron. Parece mentira, pero desprenderme de ese coche cambió mi vida muchísimo, parece que me haya hecho adulto, que me haya hecho viejo. Me dan miedo cosas que antes no había ni qué dudar de las mismas, sufro por cosas que antes no tenían ninguna importancia para mí, se puede decir responsabilidad, se puede decir que he madurado o al menos eso parece, no sé qué pasó.

#### **4. Áreas exploradas**

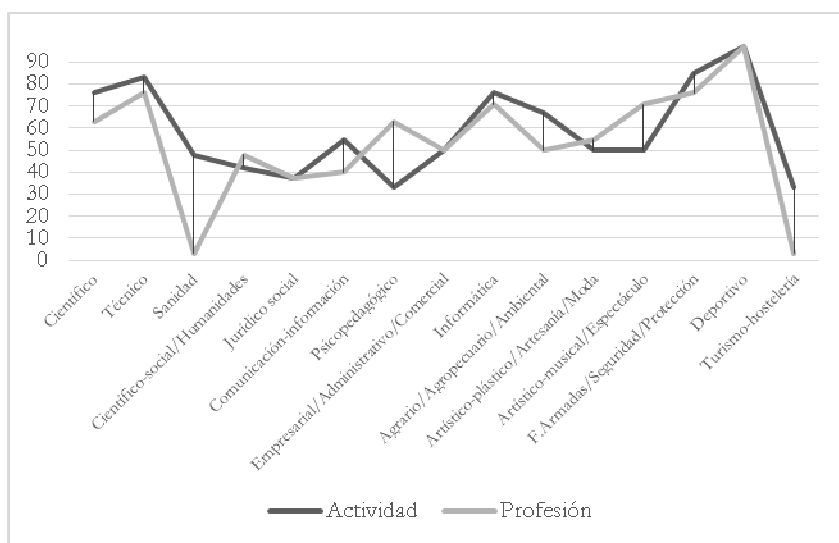
Se presentan a continuación las áreas que han sido exploradas:

### 4.1. Intereses y preferencias profesionales

La orientadora que lleva el caso decide pasarle el Inventario de Intereses Profesionales (IPP-R) (De la Cruz, 2005). Este instrumento permite evaluar las preferencias de los sujetos relativos al mundo profesional, a partir de ítems vinculados tanto al interés que se desprende de cada profesión como de las diferentes ocupaciones y actividades que le corresponden. Así, es posible detectar si los conocimientos que tiene el sujeto respecto al contenido de las profesiones hacia las que se siente atraído son adecuadas o, por el contrario, reflejan un sesgo debido a que pueden estar basadas en estereotipos o informaciones fragmentarias.

El perfil que se obtiene tras la aplicación es el siguiente:

Figura n° 1: Intereses y preferencias profesionales de Iban.



## 4.2. Autoestima

Con el objetivo de evaluar su autoestima se le pasa la escala EAR, una de las escalas más utilizadas para la medición global de esta variable. Fue desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) e incluye diez ítems cuyo contenido se centra en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente. La puntuación directa va de 1 a 4; cuanto mayor sea, mayor es la autoestima.

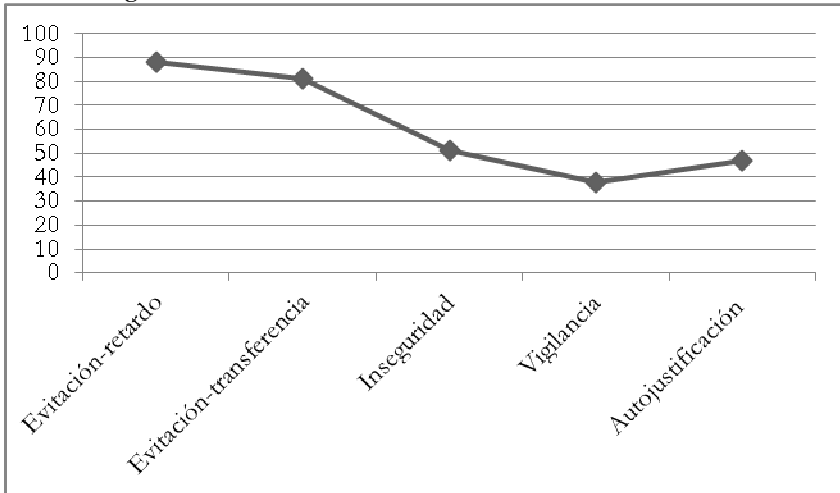
**Tabla nº 1:** Escala d'autoestima (Fuente: EAR, 1965)

	Muy en desacuer- do (1)	En desacuer- do (2)	De acuerdo (3)	Muy de acuerdo (4)
1. Globalmente me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.		x		
2. A veces tengo la sensación que no soy bueno/a para nada.	x			
3. Tengo la sensación que poseo algunas cualidades buenas.			x	
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de personas.			x	
5. Siento que no tengo mucho de qué sentirme orgulloso/a.			x	
6. A veces me siento un/a perfecto/a inútil.				x
7. Creo que soy una persona de valía, al menos en un plano de igualdad con los demás.				x
8. Desearía poder tener más respeto hacia mí mismo/a.			x	
9. En definitiva, me inclino a pensar que soy un fracasado.			x	
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	x			
<b>Puntuación directa</b>	<b>2,4</b>			

### 4.3. Toma de decisiones

Además, con la intención de evaluar el estilo o patrón de conducta que adopta Iban ante el hecho de enfrentarse a tomar una decisión, se le pasa el DMQ II (*Decision Making Questionnaire II*) de Leon Mann en su adaptación española (Barbero *et al.*, 1993). Este cuestionario se basa en la Teoría del Conflicto en la toma de decisiones y consta de 31 ítems, con los que mediante la factorización de la versión española, se obtienen cinco factores de estilos de decisión: evitación-transferencia; vigilancia; inseguridad; evitación-retardo; y, auto-justificación.

Figura n° 2: Patrón de conducta de Iban ante la toma de decisiones.



### 4.4. Conducta exploratoria

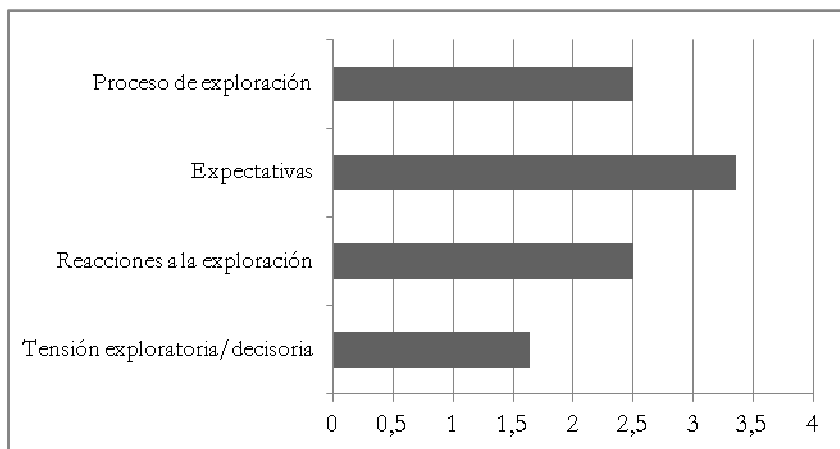
Por último, se le pasa la Escala de Conducta Exploratoria (ESCE) (Donoso, Figuera y Rodríguez, 1994; Donoso, Figuera y Torrado, 2000). Este instrumento permite explorar las actividades de búsqueda y

procesamiento de la información que están implicadas en la exploración profesional y que la persona moviliza para conseguir sus objetivos vocacionales. La tabla y figura siguientes muestran las puntuaciones obtenidas por Iban:

**Tabla nº 2:** Puntuaciones de Iban en la escala ESCE. (Fuente: Donoso, Figuera y Rodríguez, 1994; Donoso, Figuera y Torrado, 2000)

<b>Proceso de exploración</b>	<b>2,5</b>
<i>Exploración ambiental</i>	2
<i>Auto-exploración</i>	3,6
<i>Nombre de ocupaciones consideradas</i>	2
<i>Exploración intencional y sistemática</i>	3
<i>Frecuencia</i>	1
<i>Cantidad de información</i>	2,6
<i>Foco</i>	3,3
<b>Expectativas</b>	<b>3,36</b>
<i>Perspectiva profesional</i>	3
<i>Instrumentalidad de la búsqueda externa</i>	4
<i>Instrumentalidad de la búsqueda interna</i>	2,3
<i>Instrumentalidad del método</i>	3,75
<i>Importancia de obtener un lugar de trabajo preferido</i>	3,75
<b>Reacciones a la exploración</b>	<b>2,5</b>
<i>Satisfacción con la información</i>	3
<i>Tensión exploratoria</i>	2,75
<i>Tensión decisoria</i>	1,72
<b>Tensión exploratoria/decisoria</b>	<b>1,64</b>

**Figura nº 3:** Puntuaciones de Iban en la escala ESCE por dimensiones. (Fuente: Donoso, Figuera y Rodríguez, 1994; Donoso, Figuera y Torrado, 2000)



## 5. Orientaciones para trabajar con el caso

En la introducción de este capítulo, ya se han apuntado algunas de las pistas que necesita un profesional de orientación para abordar un diagnóstico. Sin embargo, a continuación se presentan una relación de cuestiones que orientan la práctica diagnóstica y la resolución del caso.

- ¿De qué modelo teórico de inserción laboral parto para iniciar el análisis?
- ¿Qué variables aparecen en la entrevista y en la autobiografía de Iban? ¿Qué interpretaciones diagnósticas parciales se pueden hacer de los datos obtenidos mediante éstas dos técnicas?
- ¿Habrías explorado las mismas áreas que las seleccionadas aquí? ¿Qué otras áreas habría sido interesante explorar? ¿Por qué?
- ¿Qué necesito para poder realizar interpretaciones diagnósticas a partir de los instrumentos utilizados en este caso? ¿Son suficientes o es necesario profundizar en otros aspectos?



- ¿Son congruentes las primeras interpretaciones de los datos de la entrevista y autobiografía con los resultados obtenidos en las áreas exploradas?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada tipo de técnica utilizada? ¿Cómo arrojan los datos? ¿Son siempre confiables?
- ¿Qué factores condicionan las elecciones de Iban? ¿Qué relación tienen con su trayectoria profesional hasta el momento?
- ¿Qué necesidades de inserción presenta Iban? ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de Iban? ¿Qué grado de conocimiento del mundo del trabajo tiene Iban? ¿Y de sí mismo?
- ¿Cómo has llegado al diagnóstico?
- ¿Qué proceso de orientación podría plantearse tras el diagnóstico realizado? ¿Es adecuado iniciar el proceso de ayuda a la inserción laboral o es necesario plantearse otros objetivos de orientación? ¿Qué opciones tiene el profesional de orientación para plantearse nuevos objetivos de orientación? ¿Es necesario contar con otras personas?

## 6. Actividades complementarias del caso

Otras actividades que podrían llevarse a cabo son:

- Realizar una búsqueda de instrumentos alternativos a los que se han administrado a Iban que evalúen lo mismo, e indicar los inconvenientes y ventajas que presentan.
- Analizar posibles sesgos que puedan presentar los instrumentos.
- Organizar en una tabla las variables diagnosticadas, las técnicas utilizadas para evaluarlas y las interpretaciones diagnósticas parciales, con el objetivo final de obtener un mapa completo de la información analizada. A continuación, se presenta una forma esquemática que permite sistematizar los datos recogidos y aventuras interpretaciones diagnósticas.

**Tabla n° 3:** Áreas, variables, técnicas e interpretaciones diagnósticas del caso.

Áreas exploradas		Técnicas utilizadas	Interpretación diagnóstica
Determinantes personales	Experiencia laboral y estudios		– Entrevista – Autobiografía – ...
	Pensamiento autorreferente	Autoestima	– Entrevista – EAR – ...
		Autoeficacia	– Entrevista – Autobiografía – ...
	Metas laborales		– Entrevista – ...
	Personalidad y preferencias		– Entrevista – Autobiografía – ...
	Atribuciones		– Entrevista – ...
	Imagen de la profesión		– Entrevista – ...
	Habilidades sociales		– Entrevista – ...
Recursos de inserción	Recursos técnicos y habilidades de inserción		– Entrevista – ESCE – ...
	Recursos sociales		– ESCE – ...
Proceso de inserción	Reacciones a la exploración		– ESCE – ...
	Expectativas/creencias		– ESCE – ...
	Proceso de exploración		– ESCE – ...
Toma de decisiones		– Entrevista – DMQ-II – ...	
Intereses profesionales		– Entrevista – IPP – Autobiografía – ...	
...		– ...	

## 7. Referencias bibliográficas y recursos complementarios del caso

Este caso concluye con un listado de referencias bibliográficas divididas en tres apartados: documentos de lectura recomendada, referencias a los instrumentos que se han usado en el caso y, por último, otros manuales y libros que recomendamos para un análisis más pormenorizado del mismo.

### 7.1. Documentos de lectura recomendada

Casado, A.; Nápoles, M.D. y Pérez, C.A. (2010). Técnicas para la evaluación diagnóstica. En *Casos prácticos de diagnóstico pedagógico* (pp. 191-209). Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La Mancha.

Corominas, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Revista ESE. Estudios sobre educación*, 11, pp. 91-110.

Donoso, T. (1998). Diagnóstico en Educación. ¿Cuál es el perfil que responde a las exigencias de la práctica actual? *Revista d'Orientació*, XI (18), pp. 23-31.

Donoso, T. (2000). La inserción sociolaboral: Diagnóstico de las variables relevantes. En Sobrado, L. *Orientación Profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp. 69-105). Barcelona: Estel.

Donoso, T. y Figuera, M.P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (11), pp. 103-124. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941007> [acceso: 23.11.2013]

Rodríguez, M. L. (2009). Técnicas y recursos de orientación profesional. En Sobrado, L. M. y Cortes, A. *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. (pp. 73-98). Madrid: Biblioteca nueva.

Anaya, D. (2003). *Diagnóstico en educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres.

## **7.2. Referencias a los instrumentos utilizados en el caso**

Barbero, I.; Vila, E.; Maciá, A.; Pérez-Llantada, C. y Navas, M.J. (1993). “Adaptación española del cuestionario DMQ II de Leon Mann”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (3), pp. 333-338.

De la Cruz, M. V. (2005). *I.P.P.-R. Intereses y Preferencias Profesionales – Revisado*. Madrid: TEA.

Donoso, T.; Figuera, P. y Torrado, M. (2000). Análisis y validación de una escala para medir la conducta exploratoria. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 201-220. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121551/114231> [acceso: 05.10.2013]

Donoso, T.; Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (1994). Un instrumento para evaluar la conducta exploratoria en el desarrollo de la carrera profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 490-496.

Rosenberg, M. (1965). *Society and theadolescentself-image*. Princenton: Princenton University Press.

## **7.3. Otros manuales y libros recomendados**

Donoso-Vázquez, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.

Echeverría, B. (Coord.); Isus, S.; Martínez, M. P. y Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.

Rivas, F. (Ed.) (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

Sobrado, L. M. y Cortes, A. (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca nueva.

## Capítulo 8

# Transitar sin morir en el intento

**Juan Llanes Ordóñez**

**Inés Massot Lafón**

### 1. Introducción

El estudio de casos resulta una estrategia adecuada para la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en una asignatura y por lo tanto, facilita la transferencia de conocimientos teóricos a la práctica. Como afirma De Miguel (2006) los casos son situaciones tomadas o inspiradas en la realidad y engarzados dialécticamente con la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo.

El ejemplo que desarrollamos a continuación está pensado para ser aplicado en el nivel de grado, y específicamente, ha sido puesto en práctica en la asignatura Orientación personal y profesional del grado de Pedagogía. El objetivo del mismo es ayudar a los estudiantes en su proceso de transición del mundo académico a la práctica profesional y/o a la continuación de la formación y paralelamente, fortalecer su formación orientadora. Por lo tanto el caso presenta una triple intencionalidad, por una parte, posibilitar el incremento de sus competencias profesionales, por otro lado, ayudar al desarrollo de su propia carrera profesional y, finalmente, contribuir a la formación de futuros orientadores.

En un momento donde la formación superior se ha diversificado en tres ciclos (grado, máster y doctorado) tras los cambios introducidos por el Espacio Europeo de Educación Superior, las posibilidades del alumnado en la Universidad se han ampliado y con ello las decisiones que

deben ir tomando en la construcción de su carrera. Si a ello le sumamos la actual crisis económica, la incertidumbre adquiere una mayor dimensión y el paradigma del trabajo una transformación profunda de su propia dinámica.

Posibilitar una base formativa sólida a los estudiantes que asegure la transferencia de los contenidos teóricos a la práctica, es la demanda y el reto de la universidad del siglo XXI. Además, ésta ha de contribuir a la mejora de la empleabilidad, tal y como queda recogido en uno de los objetivos de la estrategia de crecimiento de la Unión Europea para la Europa 2020. Responder a las nuevas necesidades formativas emergentes reclama nuevas competencias; tanto por parte del profesorado como por parte de los estudiantes.

La utilización del estudio de casos en la formación de futuros orientadores tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes competencias:

- Competencia ética y deontológica del profesional. El orientador ha de tener capacidad emocional para comprender y empatizar con el orientado. Se han de trabajar las habilidades personales y relacionales.
- Competencias cognitivas. Es fundamental conocer y poner en relación las teorías y los fundamentos teóricos que guiarán la práctica profesional.
- Competencias ejecutivas. Tener la capacidad de poner en marcha procesos de orientación, teniendo en cuenta una serie de procedimientos clave: registro, planificación, aceptación, información, organización y evaluación.
- Competencia para la transformación, es decir, ser un buen gestor de la motivación y facilitador del cambio favoreciendo que el orientado alcance los objetivos deseados. La creatividad y la iniciativa serán elementos clave en este proceso.

## 2. Objetivos formativos del caso

Antes de plantear los objetivos de cualquier caso, conviene recordar que éste lleva consigo un proceso de exploración de una situación representativa, una comprobación del contexto donde se desarrolla y una construcción de la solución, respecto a la interpretación y comprensión que se ha hecho del propio caso. Además, hay que atender a su naturaleza interdisciplinaria ya que posibilita el análisis en profundidad de una situación, sitúa al educando en un marco sistémico de análisis; le facilita de esta manera evidencias de la realidad estudiada, justificándolas y argumentando la solución pretendida. Los objetivos formativos se centran en:

- Fomentar la organización de los nuevos aprendizajes y transferir e integrar los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura al caso práctico.
- Identificar problemas y los temas claves dentro del caso, buscar soluciones, prever los obstáculos y las limitaciones, deducir los principios de análisis de las situaciones reales y buscar los recursos necesarios para la implementación de las propuestas.
- Permitir la visión, el conocimiento y la comprensión de posturas antagónicas ante determinados problemas y/o conflictos.
- Conocer situaciones reales a la que se deberá enfrentar en su futura práctica profesional.
- Animar a la reflexión, al pensamiento crítico, a la formulación de hipótesis, así como a la creatividad.
- Motivar al alumno, relacionando los temas seleccionados con sus intereses y necesidades.

### 3. Descripción del caso

María del Mar es una joven de 22 años con nacionalidad española y residente en Sabadell, municipio de la provincia de Barcelona. Actualmente Sabadell es la cocapital de la comarca del Vallés Occidental y cuenta con 207.938<sup>2</sup> habitantes.

Al acabar el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales María del Mar tuvo muy clara su elección, cursar la carrera de Pedagogía. Cuando planteó esta opción a su familia, la apoyaron y la motivaron para cumplir con sus objetivos. La joven pertenece a una familia de clase media, su padre es taxista y su madre es administrativa. A sus dos hermanas de 12 y 15 años les hacía mucha ilusión que su hermana mayor fuera a estudiar a la Universidad.

Tras superar las pruebas PAU y poder optar por Pedagogía en la Universidad de Barcelona comenzó la carrera en septiembre del 2009. La entrada a la universidad representó para María del Mar una transición académica que comportó un proceso simultáneo de crisis, cambio y transformación. Ingresar en la universidad fue un período intenso caracterizado por la novedad y un cierto grado de incertidumbre. Esto determinó enfrentarse a nuevos retos: la integración a una nueva etapa formativa lo cual implica adaptarse a otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, diferentes normas de funcionamiento, nuevas relaciones interpersonales con compañeros, profesores, bedeles, etc.

Sus años como estudiante le han permitido profundizar sobre los objetivos y salidas profesionales de la carrera e indagar en aquellos contextos y ámbitos de actuación que más le han interesado. La realización de las prácticas y el trabajo final de grado le han brindado espacios de reflexión, comprensión y profundización de las posibles campos de inserción.

Actualmente, cursando el último período de su formación, se plantea cómo continuar: seguir estudiando y afianzarse en una especialidad o incorporarse al mundo laboral, entre otras opciones. Estas dudas y

---

<sup>2</sup> Datos del Instituto Nacional de Estadística (2012).



cuestionamientos nos demuestran que María del Mar está nuevamente frente a otra transición que implicará reflexión, estudio y balance, en definitiva a un nuevo proceso de toma de decisión sobre la construcción de su carrera profesional. Esta etapa, no está exenta de estrés, incertidumbre e inseguridad, sentimientos que angustian a María del Mar, no sabe qué hacer con su futuro. En otros momentos había tenido muy clara sus elecciones, pero en esta ocasión la incerteza se ha apoderado de ella y está muy perdida ante la multiplicidad de opciones que se le presentan.

A continuación María del Mar expone su caso:

*“Tengo 22 años y llevo desde Marzo de 2013 muy preocupada con que hacer una vez termine la carrera. Durante estos años me he sentido muy arropada e integrada en la universidad, la relación con mis profesores y compañeros ha sido muy buena; hoy puedo decir que tengo grandes amigos y personas de referencia dentro de la Pedagogía. A lo largo de mi vida académica he intentado aprovechar al máximo las clases, el aprendizaje de cada asignatura y además, cuidar mi círculo social, cuestión que gracias a la universidad se ha ampliado. Pero haciendo un análisis, a estas alturas del curso, me he dado cuenta que no me he decantado por nada, a lo largo de las materias he realizado trabajos de temáticas diversas y en general todas me han gustado. Cuando tuve que escoger mi lugar de prácticas tuve muchas dudas porque casi todas las opciones me parecían muy interesantes, finalmente realicé las prácticas en una editorial y la experiencia fue positiva, pero quizás no me veo trabajando en un futuro dentro de este ámbito. Cuando llegó el momento de escoger la temática del trabajo final de grado, me ocurrió un poco lo mismo, no sabía que tema escoger y finalmente acabé desarrollando un programa para la mejora de la integración de niños inmigrantes en secundaria, tengo que decir que me interesó más trabajar con la profesora que llevaba esta temática de estudio que el propio trabajo. Con todo lo expuesto intento transmitir mi andadura durante estos años y es quizás la reflexión de lo vivido lo que me lleva a plantearme qué hacer con mi futuro.*

*Por un lado, me gusta el tema de los servicios sociales y aquí en la Universidad se oferta un máster titulado Intervenciones Sociales y Educativas, quizás seguir formándome para especializarme pueda ser una opción, además, con lo mal que están las cosas en nuestro país actualmente no se si voy a tener muchas opciones de empleo.*

*La idea de transitar al mercado laboral y probar suerte tampoco la descarto, tras realizar las prácticas me he dado cuenta que tengo ganas de empezar a trabajar y sentirme profesional; poder poner en práctica todo lo aprendido durante estos cuatros años es otra de las ideas que se me pasa por la cabeza, pero tengo miedo de no poder trabajar de nada relacionado con la Pedagogía. Entre los compañeros hablamos mucho de salir fuera del país y buscar fortuna en el extranjero, pero esta opción me da vértigo ya que no sé ni cómo empezar a gestionarlo; no he salido mucho de Barcelona, otros idiomas más allá del catalán y el castellano no domino y no conozco personas en otros países que me puedan ayudar.*

*A lo largo de estos años he estado muy preocupada por aprobar las clases pero no he aprovechado mucho otros recursos de la universidad, ahora que estoy terminando la carrera me doy cuenta que quizás tendría que haberme vinculado más con la propia universidad. Tampoco me han informado demasiado de los recursos que la universidad ofrece y cuando me he ido enterando ha sido demasiado tarde.*

*En fin, estoy en una encrucijada que no sé cómo resolver. Siempre he tenido muy claro todos los pasos que dar pero ahora que estoy a punto de acabar la carrera y pensar que en septiembre no tengo que volver a estudiar me descoloca un poco, durante todos estos años me he ido de vacaciones sabiendo que cuando terminarán ya tenía planificada mi vida para el próximo año y la verdad que ahora me doy cuenta que era un alivio. Tener que ser yo la que decida ahora qué camino seguir y con todas las opciones posibles, a la vez que inciertas, me ha bloqueado.*

*Mis preguntas, para empezar, serían: ¿Qué puedo hacer? ¿A quién puedo recurrir? ¿Qué pasos he de seguir? ¿Cuál será la mejor opción?... tengo muchas más pero estas son las primeras que se me vienen a la cabeza.”*

#### **4. Orientaciones para trabajar el caso**

El objetivo del caso que presentamos, tal y como hemos puesto al inicio del presente artículo, se centra en la posibilidad de transferir los conocimientos teóricos a un caso real por parte del estudiantado. Por lo tanto a continuación secuenciamos los procesos y tareas que éstos deberán seguir para resolverlo:

1. Determinar y priorizar los aspectos básicos a analizar.

2. Relacionar el caso con los fundamentos teóricos que nos ayuden a su comprensión y resolución.
3. Desarrollar posibles soluciones y pensar en diferentes alternativas, para poder seleccionar la mejor o las mejores.
4. Aplicar la solución elegida, desarrollando una estrategia que permita llevar a la práctica dicha solución y sus posibles consecuencias.
5. Diseñar un proceso de evaluación de su puesta en práctica para poder valorar el éxito obtenido.
6. Elaborar un pequeño informe en el que exprese juicios de valor sobre el caso desarrollado, así como sobre la experiencia adquirida.

Además, el alumnado puede sugerir nuevas preguntas para la reflexión. Éstas dependerán de la complejidad del análisis. En ocasiones pueden venir predeterminadas, pero en otros momentos se han de plantear. Algunos consejos para prestar la atención adecuada al orden de las cuestiones y al énfasis son:

- En relación a lo que sucede en el caso: ¿Cuáles son las cuestiones que trata el caso?, ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿Cómo se comportaron?, ¿Qué circunstancias contribuyeron a que se comportaran de esa forma? y ¿Qué ocurrió?
- En relación a la superficie de los acontecimientos: ¿Cuál es la explicación de este acontecimiento?, ¿Qué datos respaldan la idea? y ¿Qué suposiciones se están haciendo?
- En relación al análisis profundo: ¿Qué planes se han propuesto? y ¿Qué otros planes son posibles?

## 5. Recursos para la elaboración del caso

### 5.2. Generales

Barcelona Activa. Test de intereses profesionales. Disponible en <http://w27.bcn.cat/porta22/cat/search.do?queryOriginal=test+interessos+profesionals&query=test+interessos+profesionals>

CLOE. Servicio de Ocupación de Cataluña (SOC). Disponible en <https://www.oficinadetreball.cat/cloe/ST?LANGUAGE=CA&CNMAC TION=showIntro>

Inventario de intereses y preferencias profesionales (IPP). Disponible en <https://www.teadiciones.com.es/online/default.aspx>

Objetivos S.M.A.R.T. Disponible en [http://www.kellyglobal.net/eprise/main/web/mx/hr\\_manager/es/O bjetivos\\_smart?printer=1](http://www.kellyglobal.net/eprise/main/web/mx/hr_manager/es/O bjetivos_smart?printer=1)

Servicio de Ocupación Catalán. Disponible en [https://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb es/web\\_institucional/soc/](https://www.oficinadetreball.cat/socweb/export/sites/default/socweb es/web_institucional/soc/)

Servicio de Atención al Estudiante de la Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/sae/>

### 5.3. Específicos

Figuera, P. y Rodríguez, M.L. (2007). *Reflexiones en torno al balance de competencias: concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

García, D. y Corpas, M. C. (2002). Los indicadores personales en el proceso de orientación e inserción profesional. *Educación XXI*, 5, pp. 123-138.

Massot, M. (2008). *Orientación Profesional. Proyecto docente*. Universidad de Barcelona.

Rodríguez, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Rodríguez, M.L. (Coord.) (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.

Romero, S. (2000). *Orientación para la transición*. Barcelona: Laertes.

Romero, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón*, 55 (3), pp. 425-432.

Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, (2), pp. 337-354.

Sobrado, L. y Cortés, A. (Eds.) (2009). *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Santana, L. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), pp. 239-250.

Ramos, S. (Coord.) (2003). *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson.

Traveset, M. (2006). Pensar con el corazón sentir con la mente. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, pp. 72-75.

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

## 6. Bibliografía citada

De Miguel, M. (dir) (2006). Informe de investigación: *Modalidades de enseñanza Centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

# Capítulo 9

## Recursos y bibliografía sobre la metodología del caso

Núria Pérez-Escoda

Angelina Sánchez-Martí

### 1. Presentación

Nos parecía interesante terminar esta obra incluyendo una recopilación de diferentes recursos y referencias bibliográficas específicas sobre el tema y que consideramos relevantes para facilitar el trabajo al profesorado que decida profundizar en la metodología del caso como estrategia didáctica.

Para ello, presentaremos inicialmente un listado por orden alfabético de las referencias bibliográficas que puedan servir de forma general para obtener información concreta sobre el tópico que nos ocupa.

En un segundo apartado, incluiremos enlaces de internet donde el lector podrá encontrar desde páginas especializadas a repositorios de recursos o asociaciones relacionadas con la metodología del caso.

Posteriormente, se comentarán algunas obras que consideramos oportuno destacar en relación a la aplicación o uso didáctico en el área de orientación.

## 2. Listado de referencias por orden alfabético

- Abell, D. (1997). What makes a good case? *ECCHO, Autumn-Fall*, pp. 4-7.
- Adelman, C.; Jenkins, D. y Kemmis, S. (1980). Rethinking cases study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6 (3), pp. 139-150.
- Amat, O. y Pineda, P. (1996). *Aprender a enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Aneas, M. A. (2008). Case Incident 11: Integration and Identity Issues. En Arthur, N. y Pedersen, P. (Eds.), *Cas incidents in counselling for international transitions* (pp. 169-189). Alexandria VA: American Counseling Association.
- Apple, Ch. (1986). *The case study method of instructions: achieving competency in the organizational communication classroom*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the Central States Speech Association, Cincinnati.
- Asopa, B y Beye, G. (2001). *Appendix 2: The case method*. [En-línea]. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>
- Barnes, L. B.; Christensen, C. R. y Hansen A. J. (1994). *Teaching and the Case Method*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- Becker, H. (1979). Observación y estudios de casos sociales. En Sills, D. (Dir.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (pp. 384-389). Madrid: Aguilar.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.
- Blasco, P. y Pérez, A. (2003). *Orientación profesional e inserción laboral: Casos prácticos para el desarrollo profesional*. Valencia: NAU libros. Ediciones culturales Valencia.
- Boehrer, J. y Linsky, M. (1990). Teaching with Cases: Learning to Question. En Svinicki, M. D. (Ed.). *The Changing Face of College Teaching*. New

- Directions for Teaching and Learning*, 42 (pp. 41-57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Casado, A.; Nápoles, M. D. y Pérez, C. A. (2010). Técnicas para la evaluación diagnóstica. En *Casos prácticos de diagnóstico pedagógico* (pp. 191-209). Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La Mancha.
- Christensen, C. R.; Garvin, D. A. y Sweet, A. (1991). *Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Colbert, J.; Trimble, K. y Desberg, P. (1996). *The Case for Education: Contemporary Approaches for Using Case Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Coller, X. (2000). *Cuadernos metodológicos: estudios de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- De Juan, J. (1995). *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- De la Cruz, M. A. (1999). *Formación del profesor universitario en metodología docente*. En Ruíz, J. (Coord.), *Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria* (pp. 43-120). Jaén: Universidad de Jaén.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006a). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006b). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2005). *El estudio de casos como técnica didáctica*. Monterrey: Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/Capacitacion%20en%20estrategias%20y%20tecnicas%20didacticas.pdf>
- Donoso-Vázquez, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.



- Doyle, W. (1990). Case methods in the education of teacher. *Teacher education Quarterly*, 17, pp. 7-15.
- Ellet, W. (2007). *The case study handbook: how to read, discuss, and write persuasively about cases*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Farmoohand, A. (1999). Distinctive case development at University of Hong Kong. *ECCHO, Autumn/Fall*, pp. 15-16.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE. Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (2004). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudios de casos*. Madrid: Pirámide.
- Forteza, D. y Ferrer, M. (2001). El estudio de casos en la enseñanza universitaria. Una experiencia en la licenciatura de Psicopedagogía. *Bordón*, 53 (4), pp. 509-520.
- García, L. y Martínez, M. de C. (2003) *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: Dykinson.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum.
- González, J. A. (2006). *Transformando el Aprendizaje con el Método del Caso*. México: Centro Integral de Casos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Greenwald, B. (1991). Teaching Technical Material. En Roland, C.; Garvin, D. y Sweet, A. (Eds.), *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (pp. 193-214). Boston: Harvard Business Scholl Press.
- Harrington, H.; Quinn-Leering, K. y Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12, pp. 25-37.
- Heath, J. (2006). *Teaching and writing case studies: a practical guide*. Bradford: The European Case Clearing House.
- Hernández, R. y Díaz, J. C. (2007). *Método del caso: una aproximación desde el EEES*. Ponencia presentada en el XXI Congreso Anual AEDEM,

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. Disponible en:  
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517691.pdf>

Herreid, C. F. (2004). Can Case Studies Be Used to Teach Critical Thinking? *Journal of College Science Teaching*, 6, pp. 12-14. Disponible en:  
<http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/pdfs/Can%20Case%20Studies%20Be%20Used%20to%20Teach%20Critical%20Thinking-XXX-6.pdf>

Hutchings, P. (1993). *Using cases to improve college teaching: A guide to more reflective practice*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2011). *El método del caso*. [En-línea]. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. Disponible en: [http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_1.htm)

Kowalski, J.; Weaver, A. y Henson, T. (1990). *Case Studies on Teaching*. Nueva York: Longman.

Labrador M. J.; Andreu M. A. y González-Escrivá, J. A. (2008). Método del caso. En Labrador M. J. y Andreu, M. A. (Ed.). *Metodologías activas* (pp. 25-42). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Labrador, M. J. (2000). Español para fines específicos: el método del caso. *Cuadernos Cervantes*, 28, pp. 30-32.

Lawrence, P. (1953). The Preparation of Case Material. En Andrews, K, R. (Ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration* (pp. 215-224). Cambridge, MA: Harvard University Press

Llano, C. (1996). *La enseñanza de la dirección y el método del caso*. México: IPADE.

López, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Mensajero.

Lundeberg, M. A.; Levin, B. B. y Harrington, H. L. (1999). *Who learns what from cases and how? The research base for teaching with cases*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lynn, L. E. (1999). *Teaching and learning with cases: A guidebook*. Nueva York: Chatham House.
- Martínez, A. (1999). El estudio de casos como técnica didáctica. *Innovación educativa*, 9, pp. 25-53.
- Martínez, A. y Musitu, G. (Coord.) (1994). *El estudio de casos para profesionales de la Acción Social*. Madrid: Narcea.
- Mascolini, M. V. y Freeman, C. P. (1982). *Focus in gonin formation: using the case method in introductory business writing*. Comunicación presentada en el Midwest Regional Meeting of the American Business Communication Association, Indianópolis.
- Masoner, M. (1988). *An Audit of the Case Study Method*. Nueva York: Praeger.
- Mauffette-Leenders, L. A.; Erskine, J. A. y Leenders, M. R. (2005). *Aprende con Casos*. Londres: Richar Ivey School of Business.
- Morra, L. G. y Friedlander, A. C (2001). *Evaluaciones mediante estudios de caso*. Washington, DC: Banco Mundial. Disponible en: [http://campus.usal.es/~ofeees//NUEVAS\\_METODOLOGIAS/ESTUDIO\\_CASOS/0950.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees//NUEVAS_METODOLOGIAS/ESTUDIO_CASOS/0950.pdf)
- Muchielli, R. (1970). *El método del caso*. Madrid: Europea de Ediciones.
- Naumes, W. y Naumes, M. J. (1999). *The Art and Craft of Case Writing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Navarro, M. J. (2011). Metodologías activas y participativas en la educación superior. Estudio de casos. *Revista Educação Skepsis*, 2 (I), pp. 261-293. Disponible en: <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>
- Ogliastri, E. (1998). *El método de casos*. Cali, Colombia: Univeridad ICESI. Publicaciones del CREA. Serie Cartillas Docentes. Disponible en: [http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/item/937/1/Metodo\\_casos.pdf](http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/937/1/Metodo_casos.pdf)
- Ogliastri, E., (Comp.) (1993). *Casos sobre casos. Experiencias con métodos de discusión en clase*. Bogotá: Universidad de los Andes. Monografías de Administración, 35.

- Parr, W. y Smith, M. (1998). Developing case-based business statistics courses. *The American Statistician*, 52 (4), pp. 330-337.
- Reynolds, J. I. (1990). *El método del caso y la formación en gestión. Guía práctica*. Valencia: IMPIVA.
- Rodríguez, M. J. (Coord.) (2009). *Espacio Europeo de Educación Superior y Metodologías docentes activas. Programa de dinamización de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, M. L. (1987). Metodologías para integrar la orientación en el currículum escolar. En V. Álvarez Rojo (coord.), *Metodología de la orientación educativa* (pp. 65-106). Sevilla: ALFAR.
- Rodríguez, S. (1981). *El orientador y su práctica profesional*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rué, J. (2000). *Aprendizaje activo. Alternativas a la lección magistral*. Actas del I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona y Universitat Politècnica de Catalunya. [Edición en CD-Rom]
- Schwartz, P. y Webb, G. (1993). *Case studies on teaching in higher education*. Londres: Kogan Page.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *El método del casos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Disponible en: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- Shulman, J. (1992). *Case methods in teacher education*. Nueva York: Teacher College Press.
- Silverman, R.; Welty, W. M. y Lyon, S. (1992). *Case Studies for Teacher Problem Solving*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Toller, F. M. (2005). Orígenes históricos de la educación con el método del caso. *Annuario da Faculdade de Direito da Universidade da Coruña*, 9, pp. 921-944.

- Torp, L. y Sage, S. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En Díaz, F, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 61-95). México: McGraw Hill.
- Triadó, X. M. (2008). El aprendizaje en ciencias sociales mediante el uso de casos audiovisuales. Un instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de la comprensión conceptual. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 11. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/87128/112205>
- Triadó, X. M. (2008). El uso de casos audiovisuales como instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de la comprensión educativa en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 18, pp. 213-222.
- Triadó, X. M.; Aparicio, P.; Jaría, N.; Gallardo, E. y Elasri, A. (2010). *Enseñar con casos audiovisuales en el entorno virtual: metodología y resultados*. Barcelona: Octaedro.
- Tscholl, M. (2008). *Using a cognitive model to study and design collaborative learning with cases*. (Tesis doctoral). University College London, Londres.
- Universidad Jaume I (Coord.). (2006). *Método de casos*. Ficha metodológica. Versión 1. [En-línea]. Disponible en: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm3.pdf>
- Vázquez, G. (1995). El estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En López-Barajas, E. y Montoya, J. M. (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 31-41). Madrid: UNED.
- Vega, G. (2013). *The Case Writing Workbook: A Self-Guided Workshop*. Londres y Nueva York: M.E. Sharpe.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wineburg, S. S. (1991). A case of pedagogical failure: my own. *Journal of Teacher Education*, 42 (4), pp. 273-280.

### 3. Páginas especializadas, repositorios de recursos, asociaciones, revistas, etc.

- **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey**  
Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica
  - **Centro Internacional de Casos**  
<http://cic.gda.itesm.mx/CIC/s/index.php>
  - **Portal de la Vicerrectoría Académica del Tecnológico de Monterrey, técnicas didácticas: método de casos.**  
[http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_1.htm)
- **Case Method Website: How to Teach with Cases. University of California, Santa Barbara**  
<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/teaching.html>
- **Center for Case Study Teaching in Science**  
<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>
- **The Darden Case Method. University of Virginia. Darden School of Business**  
[http://web3.darden.virginia.edu/Case-Method/?source=gad\\_clp&gclid=CIOOvJmgxroCFVMdtAodzkcASw](http://web3.darden.virginia.edu/Case-Method/?source=gad_clp&gclid=CIOOvJmgxroCFVMdtAodzkcASw)
- **Repositorio de casos John F. Kennedy School of Government Case Web. Harvard University**  
<http://www.case.hks.harvard.edu/>
- **Repositorio de casos de jurisprudencia: Cases Law**  
<http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=caselaw/analysis&c=>

- **Repositorio de casos de Casos de CEJIL**  
<http://cejil.org/casos>
- **Project Diana. Human Rights Cases**  
[http://avalon.law.yale.edu/subject\\_menus/diana.asp](http://avalon.law.yale.edu/subject_menus/diana.asp)
- **The Case Centre**  
<http://www.thecasecentre.org/educators/casemethod/introduction/whatis>
- **The World Association for case Method Research & Application**  
<http://www.wacra.org/>
- **The CASE Association (CASE, formerly known as the Eastern Case Writers' Association)**  
<http://www.caseweb.org/index.php>
- **The CASE Journal**  
<http://www.casesjournal.com/>
- **Repositorio de casos: The Electronic Hallway at the University of Washington**  
<http://hallway.evans.washington.edu/>
- **The Case Method of Teaching University of California, Santa Barbara**  
<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/>
- **Using Cases in Teaching**  
<http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases>
- **GUIDE: Good Guidance Stories**  
<http://www.guide.metropolisnet.eu/es/guidelines-and-training-material>

#### **4. Bibliografía comentada: obras relacionadas con la orientación educativa y profesional que contienen casos prácticos.**

- ❖ A.A.V.V. (2013). GUIDE: Good Guidance Stories. Case studies as an innovative cross-cultural training material for guidance practitioners. MetropolisNet (MET); Budapest Chance Nonprofit Ltd.; Ballymun Jobcentre (BJC); Centre for Social Innovation (ZSI); CIOFS-FP; DOCUMENTA; GSUB-Projektgesellschaft mbH; Employment Services Unit of Tampere (TYPA). Disponible en: <http://www.guide.metropolisnet.eu/>

Este sitio web da a conocer el Proyecto GUIDE! financiado por la Convocatoria LLP-Leonardo da Vinci (2012-2013). GUIDE! está constituido por un partenariado de socios de 7 países distintos (Austria, Finlandia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia y España).

Este proyecto de buenas prácticas en orientación es un material innovador de formación intercultural para profesionales de la orientación. Partiendo de un estudio de competencias relevantes para conseguir un proceso de orientación de éxito, cada socio elaboró un caso con el propósito de disponer de un conjunto de 6 casos que pudieran ser utilizados en diferentes contextos y por una amplia gama de profesionales del campo. Todos ellos fueron testados para comprobar su viabilidad en la formación de profesionales de la orientación y pueden descargarse en diferentes idiomas, contando además con una guía didáctica que se halla en el enlace de la recopilación de material elaborado a lo largo de la ejecución del proyecto.



- ❖ Donoso-Vázquez, T. y Sánchez, A. (2013). *Orientación educativa y profesional. Estudio de casos*. Barcelona: ISEP.

Esta obra tiene como objetivo principal facilitar la docencia en educación superior de asignaturas relacionadas con el diagnóstico en educación, la orientación profesional, la inserción socio-laboral y la evaluación psicopedagógica. Es un recurso práctico pensado para que el profesor pueda guiar a los estudiantes en la resolución de casos prácticos que podrían encontrarse en su quehacer profesional. Incluye, en sus primeras páginas, brevemente la fundamentación teórica de la orientación a lo largo del desarrollo vital, las características del diagnóstico en adultos y adolescentes, el proceso de diagnóstico en estos colectivos y las ventajas asociadas a la metodología de aprendizaje que está basada en el estudio de casos. A continuación se incluyen seis casos que permiten profundizar en temáticas como: la entrevista de inserción, la toma de decisiones y la selección de personal, entre otros.

- ❖ Casado, A.; Nápoles, M. D.; Pérez, C. A. (2010). *Casos prácticos de diagnóstico pedagógico*. Cuenca: Ed. Universidad Castilla-La Mancha.

En esta obra pueden consultarse diecisiete casos prácticos que se abordan desde un enfoque psicoeducativo. Todos ellos evocan situaciones que pueden darse en la realidad escolar española actual en las diferentes etapas educativas: educación infantil, primaria y secundaria. Incluyen casos relacionados con déficit o sobredotación intelectual, problemas del lenguaje, espectro autista y orientación académico-profesional, entre otros, examinados desde la experiencia en Orientación Educativa de sus autores. El libro concluye con dos apartados importantes: uno relacionado con recursos útiles en este campo, y, el otro, es una relación de las pruebas más habituales en la evaluación psicopedagógica. Se adjuntan los casos en formato pdf.

- ❖ Fernández- Ballesteros, R. (Dir.) (2004) *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudios de casos*. Madrid: Pirámide.

En esta obra se exponen los elementos, modelos y métodos básicos de la evaluación psicológica, así como su proceso, y se combina la profundización teórica con un acercamiento a la práctica mediante diversos casos. La obra se estructura en tres partes. La primera se centra en los conceptos y modelos básicos, y en el proceso de evaluación. La segunda parte se ocupa de los métodos más básicos: la entrevista, la observación, y otras técnicas: autoinformes, pruebas psicométricas, proyectivas. En la tercera parte se exponen seis casos, entre los que figuran algunos diagnósticos y otros del ámbito de orientación profesional.

- ❖ Blasco, P. y Pérez, A. (2003). *Orientación profesional e inserción laboral: Casos prácticos para el Desarrollo profesional*. Valencia: NAU libros. Ediciones culturales Valencia.

Esta obra constituye un recurso eminentemente útil en la formación de orientadores ya que alterna la información básica con el planteamiento y resolución de casos prácticos. Su contenido supone una aportación clara para facilitar la adquisición o mejora de competencias propias de los Orientadores profesionales y de los insertores laborales. Revisa la importancia del autoconocimiento, el conocimiento y evolución del mercado de trabajo, el diagnóstico y los informes, las profesiones, los itinerarios educativos y laborales, las técnicas de búsqueda de empleo, etc. Todos estos temas acompañados de casos y recursos para la reflexión y el aprendizaje.

- ❖ García, L. y Martínez, M. de C. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela. Casos resueltos*. Madrid: Dykinson.

A partir de la aceptación de las nuevas exigencias de la intervención psicopedagógica y socioeducativa en la escuela y con las familias, en esta obra los autores presentan su marco teórico referencial, dos modelos concretos de intervención (conductual-cognitivo y sistémico) y casos resueltos. Todos los casos son de orientación educativa y se abordan desde distintos modelos de orientación. En el tercer capítulo se incluyen ocho casos breves que responden al modelo conductual-cognitivo. Por su parte, el quinto capítulo incluye otros trece casos breves con un enfoque sistémico.

- ❖ Rodríguez, S. (1981). *El orientador y su práctica profesional*. Barcelona: Oikos-Tau.

En este libro se presenta 25 situaciones o casos no resueltos que se enmarcan en dos niveles fundamentales de actuación profesional: el de consulta y el de orientación o consejo. Esta obra ofrece la oportunidad de reflexionar ante situaciones problemáticas que exigen una actitud y decisión inmediata partiendo de la revisión de las exigencias de la profesión, de la relación personal de ayuda y del rol del orientador como miembro de un centro educativo, como consultor de padres sin descuidar los principios éticos de actuación profesional y sus implicaciones sociales.