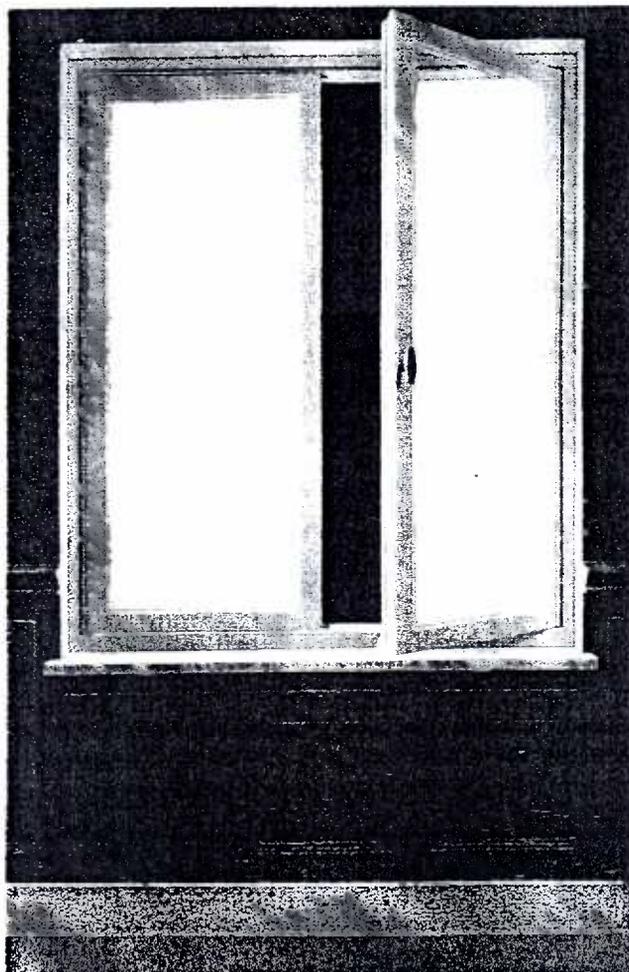


R. E. Stake

**Investigación
con estudio de casos**



SEGUNDA EDICIÓN



Morata

Investigación con estudio de casos

Por

Robert E. STAKE

Traducción de

Roc Filella

Contenido

EL AUTOR.....	9
INTRODUCCIÓN: Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos.....	11
CAPÍTULO PRIMERO: El caso único	15
<i>Estudio intrínseco e instrumental, 16.—Selección de casos, 17.—Formulación de generalizaciones, 19.—Énfasis en la interpretación, 20.—Taller, 23.</i>	
CAPÍTULO II: Las preguntas de la investigación.....	25
<i>Estructura conceptual, 26.—Formulación de los temas, 27.—Evolución de las preguntas temáticas, 28.—Preguntas informativas generales, 32.—Preguntas para recoger datos clasificados, 35.—Taller, 39.</i>	
CAPÍTULO III: La naturaleza de la investigación cualitativa.....	41
<i>Comprensión mediante la experiencia, 42.—La interpretación como método, 45.—Otras características de la investigación cualitativa, 47.—Reconocimiento de culpas, 48.—Taller, 49.</i>	
CAPÍTULO IV: La recogida de datos	51
<i>Organización de la recogida de datos, 53.—Acceso y permisos, 58.—La observación, 60.—Descripción de contextos, 62.—La entrevista, 63.—La revisión de documentos, 66.—Taller, 66.</i>	
CAPÍTULO V: Análisis e interpretación	67
<i>Suma categórica o interpretación directa, 69.—Correspondencia y modelos, 72.—La clase de arte de Larry Ecker, 73.—Generalizaciones naturalistas, 78.—Taller, 80.</i>	
CAPÍTULO VI: Las funciones del investigador de casos.....	83
<i>El investigador de casos como profesor, 83.—El investigador de casos como defensor, 85.—El investigador de casos como evaluador, 86.—El</i>	

Robert E. STAKE

Investigación con estudio de casos

Segunda edición



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12
28004 - MADRID

Título original de la obra:
THE ART OF CASE STUDY RESEARCH

© 1995 by Sage Publications, Inc. (United States-London-New Delhi)
Published by arrangement with Sage Publications Inc.

Primera edición: 1998
Reimpresión: 1999

e-mail: morata@infonet.es
dirección en internet: <http://www.edmorata.es>

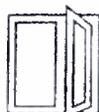
No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© EDICIONES MORATA, S. L. (1999)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
Depósito Legal: M: 33.320-1999
ISBN: 84-7112-422-X

Compuesto por: Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL. Humanes (Madrid)
Cubierta: René Magritte: *La lunette d'approche*. Reproducido con permiso.
© René Magritte. VEGAP. Madrid, 1998.

INTRODUCCIÓN



Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única —pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

La visión sobre los estudios de casos que presento en este libro parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos¹. No me interesan tanto los estudios de casos cuantitativos en los que se destaca un conjunto de mediciones del caso, una serie de variables descriptivas, comunes en medicina y en educación especial. Tampoco me inclino por la creación de estudios de casos con propósitos instructivos, los que se emplean normalmente en escuelas de comercio y de derecho. Se trata de cuestiones que merecen estudios propios². Aquí presentamos, de forma breve, un modo disciplinado y cualitativo de investigación en el caso singular. El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales³.

¹ Se pueden estudiar estas tradiciones filosóficas y metodológicas en *Handbook of Qualitative Research*, editado por Norman DENZIN e Yvonna LINCOLN (1994).

² La obra de YIN (1994) es una guía excelente sobre enfoques más cuantitativos (ver el Capítulo III en este libro). Para familiarizarse con el estudio de casos como recurso instructivo, véase BLOMEYER y MARTIN (1991).

³ Es importante comprender la distinción entre los métodos de investigación cualitativa. Nos ocupamos de ello en el Capítulo III. Quizá el lector desee profundizar en la obra de DENZIN y LINCOLN (1994) y en otros capítulos de su *Handbook*. Sugiero también otras lecturas para ampliar el estudio del trabajo de campo naturalista, algunos usos alternativos ilustrativos del estudio de casos.

Presento las ideas aquí como lo hago en mis clases, con una cierta actitud de defensa. Creo que hemos descubierto formas efectivas de estudiar los programas educativos, aplicables en especial a la evaluación de programas⁴, mi área de especialización, pero de utilidad general para quienes se dedican al estudio de la educación y de los servicios sociales. Prefiero determinadas formas de proceder, tales como organizar el estudio en torno a temas*. Otros expertos en investigación con estudio de casos trabajan de forma diferente. En los capítulos que siguen, intentaré resaltar la arbitrariedad de los métodos, pero advierto a los lectores que consideren las estrategias que no encajen en su forma de trabajar o en sus circunstancias. El lector tiene ante sí un abanico de métodos. Existen muchísimas formas de hacer estudios de casos. Yo prefiero las que aquí se describen.

Mientras inicio este libro, estoy dirigiendo un taller de dos semanas sobre métodos de investigación con estudio de casos en la Universidad de Umeå, al norte de Suecia. Es el mes de junio, y las noches son cortas. Debido a los rigores del invierno, los nórdicos sienten reverencia por el verano. Sé que algunos participantes en el taller quisieran que les enviara a realizar trabajo de campo en las montañas o navegando por la costa, solicitan, en espíritu al menos, que no se les tenga encerrados con los libros. Pero tenemos trabajo que hacer, métodos que volver a considerar, desarrollar algunas ideas que contradicen lo que intuimos —nuestros propios rigores. En dos semanas escasas, no podemos comprobar en la práctica nuestras ideas, ni explorar los muchos informes de trabajo de campo existentes.

Los participantes en el taller son estudiantes maduros graduados en educación, algunos de ellos miembros de claustros, la mayor parte con experiencia en investigación. Iré contando más cosas sobre ellos a medida que yo mismo me vaya familiarizando. Sus observaciones y sus extrañezas pueden contribuir a establecer los puntos más importantes de este libro: el compromiso con la interpretación, una organización en torno a temas, el uso de historias, los riesgos de la violación de la intimidad, la necesidad de la validación, el objetivo final de una generalización naturalista.

Mientras escribía este libro, pensaba sobre todo en el estudio de casos que puede requerir unas pocas semanas de trabajo de campo y unos meses adicionales de planificación, gestión, análisis y redacción. La extensión del informe en estos casos puede ser de 10 a 60 páginas. Pero pensé también en estudios que pueden extenderse durante todo un año, o en otros que se pueden completar en más o menos una semana. Es más posible que ocurra esto último si se trata de un caso que sólo va a ocupar unas pocas páginas en un informe más amplio. En mi opinión, la conceptualización del estudio de casos es casi siempre la misma, con independencia del tiempo que ocupe el trabajo y de la extensión del informe.

⁴ Mi libro *Quieting Reform* (STAKE, 1986) es un ejemplo de estudio de casos utilizado en un estudio de meta-evaluación.

* *Issues* en el original. La palabra inglesa denota que se trata de un asunto importante, objeto de discusión o análisis. Ver también la nota 2 de la página 26. (N. de: T.)

En primer lugar, recomiendo al lector, como lo hice a mis estudiantes de Umea, la lectura de un breve informe de estudio de casos. El Capítulo X es un informe que elaboré como parte de una evaluación de la *Chicago School Reform*, al terminar el primer año de su puesta en práctica. Apareció junto con otros estudios de casos y análisis de datos en un informe final que el *North Central Regional Educational Laboratory* presentó a la *Chicago Finance Authority* (NOWAKOWSKI, STEWART y QUINN, 1992). Redacté este informe de *Harper School* (un seudónimo) después de pasar un poco más de diez días en la escuela, trabajando apresurado con la vista puesta en el plazo de seis semanas del que disponía para el informe final. El estudio se debe leer con detenimiento, pues me refiero a él de forma repetida en los diversos capítulos de este libro. En la primera lectura, no es necesario prestar atención a los comentarios al margen. Léase simplemente como se haría si se trabajara para las escuelas públicas de Chicago.

Nota a los directores de cursos. He escrito este libro pensando en un lector estudiante, aunque no necesariamente en alguien que esté siguiendo un curso. Me doy cuenta, claro está, de que el libro puede servir de texto para cursos breves, para cursos sobre trabajo de campo, o puede formar parte de otras lecturas más amplias para cursos sobre métodos de investigación general. Aconsejo a los directores de tales cursos que recomienden las actividades de los Talleres que incluyo al final de cada capítulo. Cuando utilice este texto en mis clases futuras, espero que los estudiantes se ocupen en abundantes observaciones de diversos casos y redacten al menos un poco todas las semanas, en general para mantener un diario. Normalmente me ha satisfecho la reflexión intelectual que los estudiantes graduados reflejan en los diarios, mucho más que en los trabajos que presentan.

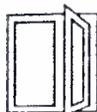
Otras lecturas recomendadas. Para utilizar este libro al impartir cursos, es importante que se lea el informe del caso *Harper School* del Capítulo X, antes de leer el Capítulo Primero; en otras palabras, se debe leer en primer lugar la Introducción y el Capítulo X y posiblemente algunas cosas más. Encarezco a los directores de cursos a que complementen estas lecturas con los propios informes de trabajo de campo —para que los estudiantes puedan comprenderles mejor. Si se cree necesario profundizar un poco más en estos temas antes de empezar el curso, sugiero la lectura de las obras de ERICKSON (1986), ПЕШКИН (1978, en especial el Apéndice 1) y SIMONS (1980). Confío en que sea un buen curso. A su término, agradeceré el favor de recibir opiniones y sugerencias para mejorar el libro. Mis señas aparecen en el Directorio de la AERA*.

* American Educational Research Association. (N. del T.)

Agradecimientos. Creo que mi forma particular de entender la investigación con estudio de casos surgió cuando participé en la primera conferencia de Cambridge (véase HAMILTON, JENKINS, KING, MACDONALD y PARLETT, 1977), genial idea de Barry MACDONALD, una experiencia y una compañía a las que siempre estaré agradecido. Al trabajar en *Case Studies in Science Education* (STAKE y EASLEY, 1979), con Jack EASLEY, Lou SMITH, Rob WALKER, Terry DENNY, Beth DAWSON, Gordon HOKE, y toda un lista inacabable de colegas y amigos, pudimos darnos cuenta de nuestros aciertos y de nuestros errores. Otros quince años de colaboración con otros muchos, en especial con Linda MABRY, Jim RATHS, David JENNESS, Cynthia COLE, Doug MCLEOD, y también con otros muchos más, abrieron nuevos caminos, plantearon nuevos problemas. Muchos estudiantes graduados del CIRCE* han sido también directores de curso. A todos y por todo, mi reconocimiento y mi gratitud. En el caso concreto de este libro, Inger ANDERSSON y sus alumnos de Umea fueron una fuente de inspiración. Mi agradecimiento por las opiniones favorables y por las correcciones de los revisores Michael HUBERMAN, Corrine GLESNE y Linda MABRY, y el espléndido consejo editorial de C. Deborah LAUGHTON. Y sobre todo, ha sido Bernardine quien ha observado, halagado y enriquecido mi reeducación, fría, personal, política, mucho más de lo que ella, e incluso yo, sabemos reconocer. Gracias.

* Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. (N. del T.)

CAPÍTULO PRIMERO



El caso único

- Estudio intrínseco e instrumental
- Selección de casos
- Formulación de generalizaciones
- Importancia de la interpretación

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias¹. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré *actores*) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos.

El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos.

Se suele decir que no todo constituye un caso². Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la

¹ Gran parte de los datos que recogemos de otras personas estarán en forma de historias que éstas cuentan, y gran parte de lo que transmitamos a nuestros lectores conservará esta forma. Al presentar el caso, cada uno deberá decidir hasta qué punto va a utilizar el estilo de historia. El libro de John VAN MAANEN *Tales of the Field* (1988), aunque reciente, se considera ya un clásico.

² No se pueden dar definiciones precisas de caso o de estudio de casos porque muchas disciplinas ya tienen prácticas de ellos. Podríamos ser más precisos y titular este libro *Estudio de casos naturalista* o *Trabajo de campo de casos en educación*, pero para ambas denominaciones

acotación necesarias para que pueda llamarse un caso. Un programa innovador puede ser un caso. Todas las escuelas de Suecia lo pueden ser. Pero es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora, o la política de la reforma educativa. Éstas son cuestiones generales, no específicas. El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.

Louis SMITH, uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el caso como un "sistema acotado", con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso³. Vamos a utilizar la letra griega Θ (theta mayúscula) para representar el caso, y teniendo siempre presente que Θ tiene unos límites y unas partes constituyentes. Cuando trabajamos en ciencias sociales y en servicios humanos, es probable que Θ constituya un objetivo que tenga incluso una "personalidad". El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes. Los sucesos y los procesos encajan peor en la definición, y no es probable que los métodos que se abordan en esta obra sean de utilidad para su estudio.

Estudio intrínseco e instrumental

A la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible "elección" alguna. A veces Θ nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarla como objeto de estudio. Así ocurre cuando un profesor decide estudiar a un alumno en dificultades, cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo *estudio intrínseco de casos*.

En otras situaciones, nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular. Por ejemplo, los profesores no universitarios suecos disponen de un año para empezar a utilizar un sistema nuevo de calificación de sus alumnos, aprobado por el Parlamento. ¿Cómo funcionará? El sistema debe tener una orientación referida a criterios⁴; ¿esta orientación cambiará la

existen precedentes de controversia. Es importante reconocer que otros no utilizan las palabras o los métodos de la misma forma que nosotros lo hacemos.

³ Sobre la definición de caso se puede consultar mi capítulo "Seeking Sweet Water" (STAKE, 1988; véase también STAKE, 1994). En él insisto en la necesidad de conocer todo lo que implica el caso, de descubrir sus temas, y de rastrear sus modelos de complejidad.

⁴ Una orientación referida a criterios atiende a la calidad de la actuación del alumno en tareas elegidas porque son importantes en sí mismas, tales como seguir las instrucciones para ensamblar las piezas de un mecanismo o localizar un lugar en el mapa. Se contraponen a la orientación de no referencia a criterios, que aborda las tareas más como base para calificar a los alumnos en una determinada capacidad, por ejemplo la escritura o la lectura de mapas.

forma de enseñar de los profesores? Se puede elegir a una profesora como objeto de estudio, observar de forma general cómo enseña y de forma más particular cómo califica el trabajo de los alumnos, y si ello afecta o no a su modo de enseñar. La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta: Podemos llamar a esta investigación *estudio instrumental de casos*.

En esa misma situación, quizá nos parezca oportuno elegir a varios profesores como objeto de estudio, y no sólo a uno. O quizá decidamos utilizar escuelas como casos, y elegir varias escuelas. Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos de las normas de calificación, pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales. Podemos llamar a este trabajo *estudio colectivo de casos*. La distinción que hacemos entre estos tres tipos de estudio de casos no se debe a su utilidad para poder asignar éstos últimos a esas tres categorías (asignación que no siempre es posible decidir) sino a que los métodos que vamos a emplear serán diferentes, y dependerán de que el interés sea intrínseco o instrumental. Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos de Θ .

Selección de casos

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos. ¿Cómo se deben seleccionar los casos?

El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los asertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones? El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en su caso. Naturalmente, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos.

Pero muchos de los que trabajamos en casos pensamos que un buen estudio instrumental de casos no depende de la capacidad de defender la tipicidad de Θ .

Se puede diseñar un estudio colectivo de casos atendiendo más a la representatividad pero, como ya se ha dicho, es difícil defender la representatividad de una muestra pequeña. Las características relevantes serán numerosas de forma que sólo se puedan incluir unas pocas combinaciones. En nuestro estudio de *Harper School* se trataba de una de seis escuelas de entre casi 500. ¿Cómo se eligió?

No se esperaba que las escuelas pudieran mejorar los resultados de los alumnos en sólo un año, sobre todo porque se trataba de una estrategia de descentralización, es decir, de reducir la autoridad y los servicios del *Chicago Superintendent of Schools*, y de dar mayores poderes a los *Local School Councils* para que actuaran como consejos escolares de centro. La principal cuestión que se consideró fue: "Después de un año de funcionamiento del plan general de reforma ¿qué pruebas existen de que se está llevando a la práctica en cada una de las escuelas?" Los recursos sólo permitían estudiar seis centros (y así lo establecía el contrato), dos de secundaria y cuatro de primaria, durante un periodo de dos semanas para cada uno de ellos. El criterio principal para la selección de los centros no fue tanto: "¿Qué centros representan la totalidad de Chicago?" como: "¿Qué grupo de centros nos ayudarán a entender los problemas que tiene planteada la reforma educativa en Chicago?"

Con este criterio se necesitaba un grupo de centros diverso. Se requería, además de distintos niveles, una variedad de programas académicos; de tipos de comunidad —incluida la mezcla racial, étnica y económica—; de tamaños de la escuela; de tradición en actividades de innovación; de tradición positiva en la puesta en funcionamiento de la reforma educativa; del periodo de mandato del director; y de situación dentro de la ciudad.

Muy pronto nos encontramos con más características de las que podíamos manejar. Por ejemplo, cojamos solamente tres características: empobrecimiento del entorno, diversidad racial, y estabilidad del director. Dado que en el 95% de los centros los alumnos eran todos, o casi todos, afro-americanos, la categoría racial quedó establecida en AA o Hispano u Otros, con un apartado de Otros muy reducido o inexistente. Después tratamos estas tres características como binarias, con el resultado de una matriz 2x2x2, ocho casillas en total. Podíamos haber distribuido los centros de primaria en esos ocho grupos, para después elegir al azar cuatro casillas y posteriormente una escuela de cada casilla. Pero una escuela no representa su celda, y las cinco características restantes quedarían ignoradas. No veíamos cómo conseguir representar formalmente las más de ocho características con una muestra tan pequeña.

Así que empezamos al revés. Nos dijimos: "¿Conocemos algún centro que intente abordar los problemas de la reforma de un modo interesante —un centro al que pueda acceder nuestro equipo de evaluación?" Pensamos en varios de ellos, escogimos uno y señalamos sus características: entorno de clase media de población negra, un director estable y voluntarioso, en la zona sur, un *curriculum* de vuelta a lo básico, etc. Después buscamos un centro igualmente intere-

sante y accesible, pero con características diferentes. Una vez recogidas las características de ambos centros, buscamos otros dos de los que no sabíamos si eran de interés o accesibles, pero sin dejar de considerar los dos primeros para que el grupo de cuatro fuera variado. Incluso buscamos algunos en los que creíamos que no seríamos bien recibidos, con el objetivo de calibrar la relación entre dificultades para la observación y pérdida de representatividad. No pretendíamos así representar todos los centros, pero confiábamos en que encontraríamos problemas comunes de ajuste a los procedimientos de descentralización y de reforma, y en que podríamos aprender mucho sobre la calidad de las primeras etapas de la reforma en sólo cuatro centros.

La mejor selección posible de cuatro centros de primaria de entre un conjunto equilibrado no supondría una representatividad convincente de toda la ciudad, ni desde luego una base estadística para poder generalizar sobre las interacciones entre la actividad académica y las características del centro. Se debía prescindir de algunos tipos de centros deseables. Incluso en el estudio colectivo de casos, no se debe dar la máxima prioridad a la selección mediante muestras de características. El equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia.

No todos los casos se desarrollarán correctamente. Es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro. Nos sorprende a menudo la cantidad de aspectos que para nuestros lectores son relevantes para sus propios casos, a pesar de que se trata de casos diferentes en muchos aspectos. Es verdad que los profesores de zonas urbanas suelen rechazar los ejemplos de escuelas de zonas rurales, y viceversa —pero es probable que lo hagan menos después de leer los estudios. La mayoría de ellos encuentran procesos y situaciones comunes. A todos nos asombra descubrir nuestras propias dudas en la vida de los otros.

Formulación de generalizaciones

Parece que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian en profundidad. Una y otra vez surgirán determinadas actividades, o problemas o respuestas. Por eso se formularán determinadas generalizaciones para Θ . Quizá el caso sea un niño, un niño que se enfrenta continuamente a una determinada dificultad, como puede ser la incapacidad de permitir que otros tomen la iniciativa en el trabajo en grupo. Esto ya es, en sí mismo, una generalización. Después de una observación más atenta, se revela que la interferencia pocas veces se produce con niños mayores o más dominantes. Cada vez la generalización se va perfeccionando más, sin llegar a ser una generalización nueva, sino una modificada. Esto es habitual en la investigación. Muy pocas

veces se llega a una comprensión enteramente nueva, sino a una más precisa. Es posible que no se consideren generalizaciones las que se hacen sobre un caso o unos pocos casos, y sea necesario denominarlas *generalizaciones menores*, pero son generalizaciones que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos.

El estudio de casos puede modificar también las *generalizaciones mayores*. Es posible que los lectores piensen que la administración del distrito continuamente "representa" los problemas de los padres de forma simplista. Pero el estudio de casos puede revelar que la responsable de una administración determinada *elabora* regularmente la complejidad de los problemas de los padres que le llegan, reforzando la necesidad de su personal de prever determinadas complejidades. Esta excepción en este estudio de casos invita a modificar la generalización, a reconocer una variabilidad en las percepciones y en el estilo de la responsable de la administración del distrito, quizá sin necesidad de cambiar la tipificación. No es probable que un ejemplo positivo establezca ni modifique una generalización, pero puede incrementar la confianza de los lectores en su generalización (o en la del investigador). No elegimos el diseño del estudio de casos para conseguir la mejor producción de generalizaciones. Los estudios comparativos y correlacionales más tradicionales cumplen mejor con este cometido, pero en el estudio de casos se pueden producir modificaciones válidas de las generalizaciones. En el Capítulo VII sobre la "Triangulación" nos ocupamos de los procedimientos para asegurar una mayor validez a esas reconsideraciones.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

Énfasis en la interpretación

Según Fred ERICKSON, autor muy respetado de escritos sobre estudios cualitativos, la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación⁵. Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final. Por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarro-

⁵ En el capítulo titulado "Qualitative Methods in Research on Teaching", ERICKSON (1986) define el trabajo cualitativo como estudio de campo en el que las interpretaciones clave que se deben perseguir no son las del investigador, sino las de las personas objeto del estudio. En el trabajo en estudio de casos, esta ambigüedad se afronta cuando se plantea la autoría de las interpretaciones que se presentan y se destacan.

llo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar e incluso sustituir las preguntas iniciales. El objetivo es entender Θ en su totalidad. Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. Malcolm PARLETT y David HAMILTON (1976) lo llamaron *enfoque progresivo*.

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos discutir con quienes sostienen que en la investigación cualitativa hay más interpretación que en la cuantitativa —pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos. ERICKSON las llamó asertos (*assertions*), una forma de generalización. Sabiendo que existen otras interpretaciones además de las de los investigadores, el buen investigador presenta una o más de esas otras, quizá atribuyéndolas a una fuente real o a una fuente genérica (por ej. "Según algunos miembros de la comunidad..."). Cómo llegar a los asertos es un proceso de interpretación habitual, que para algunas personas puede requerir unas reglas lógicas o de acreditación de pruebas. No disponemos de guías adecuadas para transformar las observaciones en asertos —y sin embargo es un proceso que las personas seguimos con regularidad. Considérese el siguiente aserto basado, al menos en parte, en las observaciones consignadas en primer lugar.

PREGUNTAS PREDICTIVAS
PARA UNA PARTE DE UN ESTUDIO DE CASOS

- ¿La conducta de los alumnos es problemática?
- ¿Qué normas son relevantes para el buen cumplimiento de los alumnos?
- ¿Es importante que profesores, administradores y padres estén de acuerdo sobre las normas de disciplina?

Durante la observación de clases ¿cuánta atención se detrae a los temas educativos por atender a la conducta del alumno que no cumple con su tarea?

OBSERVACIONES

Extracto de una observación de una clase de cuarto grado:

"10.00. Se ha terminado el ejercicio. El profesor dice: 'Hoy vamos a ver las respuestas. Comprobad que habéis puesto el nombre en el ejercicio'. Se para, y luego dice casi suplicando: '¿Quién está hablando? ¿Sharon?'. Va a la pizarra y añade el nombre de Sharon a una lista. 'Hoy buscábamos detalles para la historia'. Después: 'No habléis'. Indica cómo deben recoger los ejercicios. '¿Están todos los exámenes?' La clase está inquieta. '¿Cuántos sabéis contar hasta tres?'

El que sepa que levante la mano derecha'. Luego: 'Atendedme por favor, atendedme bien'. El profesor sube la voz, con tranquilidad, casi un decibelio por encima del murmullo general, e insiste: 'Jimmy, Mark, todos. Todos, levantad las dos manos. Kris, Eleanor, Thatcher'. No ha conseguido todavía que Darin atienda, se dirige a la pizarra y pone una señal junto a su nombre. '¡Sh, sh, sh!' Hay cinco nombres en la pizarra, uno con una señal. Ahora seis. Al final y con la concentración debida, los alumnos identifican las respuestas correctas del ejercicio".

REFLEXIONES, ASERTOS DEL OBSERVADOR

"Se ha dicho que el trabajo de la infancia consiste en ser 'estudiante'. De ser así, parece que una gran proporción de nuestros jóvenes están 'desempleados'. No se dedican a ser estudiantes —al menos no en el sentido que muchos profesores, investigadores y padres dan al término. Nuestros alumnos son seres sociales, seres que aprenden, pero no son diligentes en el trabajo académico. Lo que son en realidad es 'niños'.

"En casi todas las aulas se encuentran niños con una actitud expectante. En la medida en que el profesor abre cauces a su vitalidad, los niños participan muy activamente en tareas sociales, exposiciones, movidos por la curiosidad. En esta plantilla general de conducta, el profesor inserta una plantilla más pequeña de actividad académica. No les baja el pulso ni siquiera cuando se tranquilizan, y están siempre dispuestos a reanudar el alboroto. Con el tiempo, la mayoría de niños aprenden un montón de cosas. Se preparan para los exámenes y para la graduación —en gran medida sin abandonar la ocupación de 'ser niño', sin convertirse en 'estudiante'.

"La mayor parte de los profesores empiezan tratando de mantener al niño tranquilo. Sin embargo, los defensores del aprendizaje directo le estimulan. Al igual que la mayoría de nosotros, los profesores creen que las autoridades saben mejor lo que debe aprender el niño, y por eso colocan una segunda plantilla de adecuación a ese deber para reorientar y potenciar la conducta del grupo. Y así, algunos profesores consiguen, por un momento, que los niños se conviertan en estudiantes. Quienes abogan por la educación centrada en el niño colocan en éste una sutil plantilla social y otra sutil plantilla de mayor importancia, confiados en que la atención y el entusiasmo personalizados y la riqueza del clima del aula favorecerán la solución de problemas y la reflexión. Y algunas veces, por unos momentos, este profesor consigue que los niños se conviertan en estudiantes.

"Los teóricos de la educación presumen que esos raros momentos son lo habitual y que normalmente cualquier profesor consigue este 'hacer estudiantes'.

"La observación de clases nos recuerda, de un modo regular e inevitable, que muy pocas veces se produce esta conversión en el estudiante. En la visita a las aulas, no nos debe sorprender el profesor que intenta insertar una pequeña actividad cognitiva en el conjunto general de actividad social. Los jóvenes se orientan con fuerza hacia sus compañeros de clase. Para ellos, el profesor también es un ser social, para ser manipulado socialmente, de forma correcta e incorrecta. Se consideran criaturas muy especiales, inmersas en un medio social. Relacionan las ideas que aparecen en clase, por abstractas que sean, con situaciones sociales. Atienden mejor a determinadas ideas, si en ello hay algún beneficio social. La ocupación de la infancia son los 'Estudios Sociales'. No nos deberíamos sorprender, pero seguimos haciéndolo con frecuencia".

Los asertos de este observador iban mucho más allá del extracto de la observación, más allá de la observación de la clase de cuarto grado sobre la que se informaba. No obstante, casi inmediatamente después de terminar esa observación, escribió los cuatro párrafos en el cuaderno y, más tarde, algo similar apareció en el informe.

A menudo el proceso lógico para llegar a los asertos no aparece con claridad ni al lector ni a los propios investigadores. Lo que se describe como acaecido en un aula, y lo que se asevera no tienen que estar íntimamente relacionados. Para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores. Al lector le será útil denominar especulación o teoría a estos saltos hacia las conclusiones, pero no así al investigador. Es la costumbre que el investigador goce del privilegio de aseverar lo que considere significativo como resultado de sus investigaciones. En sus informes y en sus estudios aparecerán los hallazgos estrictamente determinados y los asertos aproximadamente determinados.

No es raro que los investigadores en estudio de casos hagan asertos sobre unos datos relativamente escasos, invocando el privilegio y la responsabilidad de la interpretación. Prestar tanta atención a la interpretación puede ser un error, pues parece sugerir que el trabajo de estudio de casos tiene prisa por sacar conclusiones. El buen estudio de casos es paciente, reflexivo, dispuesto a considerar otras versiones de Θ . La ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación.

Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

▣ TALLER ▣

El primer día en Umea, después de una charla sobre estos temas, formamos pequeños grupos de estudio. La naturaleza del "caso" y la organización del estudio en torno a temas resultaron ser los conceptos más difíciles. Sabiendo que pronto los íbamos a abordar de nuevo, planteé el problema siguiente: "Suponed que estáis estudiando la Skolverket (el nuevo organismo de coordinación educativa de Estocolmo). Con el fin de comprender las actividades para la evaluación del programa (una de las funciones principales de este organismo), decidís estudiar la obra de tres especialistas en evaluación. ¿Cómo los seleccionaríais?"

Mats dijo que escogería al menos a dos especialistas de fuera de Estocolmo. Irene esperaba que hubiera al menos una mujer. Karin señaló que las funciones de los diferentes evaluadores serían diversas, y que esta diversidad debería estar representada. Tanto Limin como Irene dijeron que lo importante era escoger a quienes mejor pudieran ayudarnos a comprender Skolverket. Después de señalar otras características relevantes, como los temas seleccionados para el estudio, dije que debíamos pensar en la diversidad de evaluadores que pudiera ser de valor, pero en último término deberíamos seleccionarlos —como dijeron Limin e Irene— en función de lo que pudieran aportar para conseguir una comprensión óptima de Θ (Skolverket).