

ABIERTA

AULA

Investigación cualitativa. Retos e interrogantes

I. Métodos

Gloria Pérez Serrano


editorial
LA MURALLA SA

3^a
edición

CAPÍTULO III
EL MÉTODO DEL ESTUDIO DE CASOS.
APLICACIONES PRÁCTICAS

INTRODUCCIÓN

El método del estudio de casos comienza a utilizarse con más frecuencia en las ciencias humanas y sociales como procedimiento de análisis de la realidad. Sin embargo, conviene indicar que el predominio de los métodos de carácter cuantitativo, en nuestro contexto social, no ha propiciado el desarrollo de otras metodologías de carácter cualitativo que aparecen con gran empuje en el momento actual.

Según ANDRÉS (1980:140), «el método del caso es esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficientemente la teoría y la práctica. Es inaplicable donde sólo se intente la pura erudición o el mero tecnicismo».

A través de este estudio se intentan clarificar los aspectos que conciernen a la investigación cualitativa en general y al estudio de casos en particular, como una contribución de gran potencia para la mejora de la realidad social.

Se ha constatado que los profesionales vinculados al campo social y a la educación están más preparados en las metodologías de carácter cuantitativo; sin embargo, creemos que problemas relacionados con la delincuencia, drogadicción, el mundo laboral y la educación, son susceptibles de un tratamiento *único y diferente*. Por ello, consideramos que es necesario profundizar en las metodologías cualitativas y, especialmente en esta ocasión, en el estudio de

ción de una situación real en la que se plantea o puede plantearse un cierto problema. Es decir, es la descripción de una situación en la que se pone de relieve que «alguien» o «algunas personas» tienen que decidir y actuar (o dejar de actuar), lo que implica también una decisión, para cambiar en todo o en parte o, incluso, mantener la situación que se describe».

Para MUCHELLI (1970:240), en la pedagogía activa el método de casos busca «el modo de estudiar el problema, percibir los hechos, comprender las situaciones, encontrar soluciones válidas y aceptables». Aun siendo uno de los métodos más dinámicos en la discusión de grupo por tratarse de una situación humana en la que pueden reflejarse actitudes que pueden estar viviendo los propios miembros, el concepto de *case-system* es difícil de distinguir, en la literatura, de la investigación cualitativa o etnográfica (cualitativa y etnográfica se utilizan como sinónimos en multitud de ocasiones).

Desde esta perspectiva, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, de Aula Santillana (1983:223), considera este método en una doble vertiente: por un lado, para el aprendizaje de la toma de decisiones y, por el otro, como una modalidad de investigación.

ANDRÉS (1980:143) manifiesta que «es una forma de aprendizaje en el laboratorio para la formación del profesional en todo el ámbito de las ciencias humanas, en especial en el sector de las relaciones humanas. Consiste en hacer estudiar por un grupo, en el transcurso de una larga sucesión de encuentros, las situaciones-problema concretas presentadas con sus detalles reales para provocar, a partir del análisis de cada caso, una toma de conciencia concreta y realista; una conceptualización experiencial y una búsqueda de soluciones eficaces. Se propone, pues, el método del caso tanto para la *formación, el diagnóstico, como para la decisión en el campo de los problemas humanos*.

ADELMAN et al. (1980) lo definen como «el estudio de una instancia en acción», es decir, la recogida y selección de información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores que pueden referirse prácticamente a cualquier persona, institución, programa, responsabilidad, población. En resumen, el estudio de casos utiliza fundamentalmente procedimientos abiertos, flexibles y

adaptables que permiten recoger aspectos previamente detectados en el campo de las relaciones humanas.

En la obra de HEGARTY y EVANS (1987:17) sobre metodología en educación especial, se identifica prácticamente el estudio de casos con la investigación cualitativa. Según ATKINSON y DELAMONT (1987:20), el término estudio de casos se ha impuesto al de «evaluación iluminativa», desde que se hablara por primera vez de este en los años sesenta, sobre todo, a partir de las aportaciones de MUCHELLI.

La decisión de centrarnos en el estudio de casos predominantemente de carácter cualitativo, radica en el hecho de que este diseño se elige precisamente porque los investigadores están interesados en la intuición, el descubrimiento y la interpretación más que en la comprensión de hipótesis. Podemos afirmar con YIN (1984) que el estudio de casos es un diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto.

Varios autores han definido el estudio de casos congruentes con esta exposición. WILSON (1979:448) indica que el estudio de casos es como un proceso que intenta describir y analizar no pocas veces alguna entidad a medida que se desarrolla a lo largo de un tiempo en términos cualitativos, complejos y comprensivos.

MACDONALD y WALKER (1977:181) lo definen como «el examen de un caso en acción». GUBA y LINCOLN (1981:371) indican que el propósito del estudio de casos es descubrir las propiedades de la clase a la cual pertenece el caso estudiado. Y BECKER (1969:233) define los propósitos del estudio de casos desde una doble perspectiva: llegar a un entendimiento comprensivo de los grupos objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre las regularidades en la estructura y en el proceso social.

De cualquier manera, podemos definir el estudio de casos como una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única.

Origen histórico

Como método de acción pedagógica nació en Estados Unidos. Los autores no se ponen de acuerdo en el año de iniciación y aplicación. RAMÍREZ (1972:137) calcula que fue en 1908; ANDRÉS (1980:140), hacia 1914, y TOUZARD (1971:205), alrededor de 1920. De cualquier modo, todos coinciden en que fue en la *Business School* de la Universidad de Harvard en donde se sistematizó y estructuró gracias a MALVIN T. COPELAND, profesor de derecho comercial, que, apoyado por GRAY, fundador y rector de dicha Universidad, lo introdujo en la enseñanza del programa de derecho y leyes y también se utilizó como preparación de directivos de empresas.

No obstante, parece que el uso de este método presenta una larga tradición en la educación. Ya desde la Edad Media se ha utilizado, por ejemplo, «el caso», «el ejercicio práctico», para resolver problemas morales y religiosos, sin analizar psicológicamente su problemática, fundamentalmente en la universidad de La Sorbona (París), generalizándose posteriormente a otros centros educativos de Europa y de América como técnica de enseñanza-aprendizaje.

Hacia 1935, con el descubrimiento de la dinámica de grupos por KURT LEWIN, el método del estudio de casos adquirió una madurez plena y definitivamente pasó a ser un método de formación personal que, con ayuda de otras técnicas como el *role-playing* o el sociograma, se fue perfeccionando y enriqueciendo progresivamente.

Con posterioridad, en 1961, PAUL FIGORS, profesor de Relaciones Industriales del Instituto de Tecnología de Massachussets, de Boston (M.I.T.), introdujo una forma de practicar dicho método que se conoce con los nombres de «método del incidente crítico» o «técnica del incidente crítico», y que expone en su obra *Case-Method in Humans Relations: The Incident Process*. Con esta modificación, FIGORS, aparte de profundizar exhaustivamente en todos los aspectos del mencionado método, trata de potenciar principalmente el valor formativo que lo caracteriza.

Pero, más allá de un método de formación, la metodología del estudio de casos se proyecta en la línea de la investigación educa-

tiva, principalmente al originarse los procesos de evaluación de determinados proyectos curriculares o innovadores, organización y clima social del aula y/o pensamiento del profesor, del administrador de la educación o del propio alumno, etc., se encuentran varios ejemplos de este tipo de investigación, sobre todo en el ámbito anglosajón en los últimos años.

El estudio de casos y conceptos afines

Al definir un fenómeno como el estudio de casos conviene distinguirlo de otros conceptos similares, según MERRIAN (1990:15). La investigación del estudio de casos no es lo mismo que el trabajo con casos, el método de casos, la historia de casos o el informe con casos.

El trabajo con casos denota los procedimientos correctivos, remediales, de desarrollo o ajuste que siguen al diagnóstico de las causas de desajuste GOOD y SCATES (1954:729).

El método de casos es una técnica didáctica. Los elementos principales del estudio de casos se presentan a los estudiantes con propósitos ilustrativos o experiencias de resolución de problemas. Los estudios de casos como medios de enseñanza se utilizan en muchas ciencias como medicina, derecho, economía y educación. El estudio de casos como método de enseñanza no necesita dar una versión completa y exacta de los hechos actuales; más bien su propósito es establecer un marco de discusión y debate.

La historia de casos es la búsqueda del pasado de una persona, grupo o institución. En medicina y trabajo social las historias de casos, también llamadas registros de casos, se utilizan para facilitar un servicio al cliente.

El estudio de casos puede definirse como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

Así, se ha aplicado en el ya legendario *Humanites Curriculum Project*, en varios de los proyectos promovidos por el *Centre for*

Applied Research in Education (CARE), de la Universidad de East Anglia, como el Safari Project, o el Ford Teaching Project.

Como señala MARTÍNEZ BONAFÉ (1988:41), en nuestro país es todavía reciente la utilización del estudio de casos. Se aplicó este método en el programa de Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior (territorio MEC), que dirigieron los profesores GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ; no obstante, todavía predomina en la investigación social y educativa la obsesiva preocupación por la medición cuantitativa.

El método cualitativo del estudio de casos puede contemplarse en la actualidad desde diferentes perspectivas: como medio de formación de profesionales o estudiantes, como modalidad de investigación educativa y como instrumento de conocimiento de un sujeto o realidad única con finalidad de diagnóstico, terapia y orientación.

ENFOQUES ACTUALES EN LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS

La clave de la investigación cualitativa está en evitar en lo posible imposiciones «a priori». Por el contrario, conviene hacer uso de las categorías propias de los participantes de las situaciones sociales, a fin de desarrollar descubrimientos fundados en la realidad.

El estudio cualitativo hace alusión a la identificación y descripción de ítems cualitativos y sustantivos en lugar de recoger descubrimientos cuantitativos acerca de estos ítems para la población. Un estudio cualitativo busca identificar y dar a conocer información sustantiva y cualitativa en profundidad. Este tipo de estudio se lleva a cabo por procedimientos abiertos para la recogida y análisis de datos.

El que realiza una investigación cualitativa se implica particularmente en el proceso de la misma, orientado hacia la recogida de información. Requiere tal investigación un proceso continuo de valoración activa y de toma de decisiones acerca de informaciones adicionales; sólo las preguntas formuladas adecuadamente podrían dar sentido a la explicación de los datos.

En líneas generales, el método del estudio de casos puede considerarse como un instrumento eficaz para la formación de profesionales en ciencias humanas y sociales, así como una modalidad de investigación educativa.

El estudio de casos como modalidad de investigación educativa

El estudio de casos puede considerarse como una de las modalidades de investigación educativa que se ha aplicado con éxito en diversas ciencias. Hace referencia al paradigma $n=1$, que trata de tomar al individuo sujeto único o unidad social como universo de investigación y observación. Se conoce comúnmente como «estudio del caso único».

Este estudio se puede realizar, en ocasiones, considerando al sujeto en un momento concreto y empleando las más diversas técnicas (método clínico), o bien al observar de modo sistemático y continuo la conducta individual en un período de tiempo (método del estudio longitudinal).

La posibilidad de conjugar en el estudio de caso único el enfoque *nomotético* (establecimiento de leyes generales) con el enfoque *idiográfico* (centrado en el individuo concreto), nos la detalla ANDRÉS (1980:166) comentando la opinión de KURT LEWIN aparecida en su obra *Psicología tipológica* (1936): «Uno de los hechos más sorprendentes del nuevo desenvolvimiento de la psicología es que la oposición entre la ley universal y el concepto, por una parte, y los acontecimientos particulares, por otra, ya está superada. La ley y el caso singular están en una estrecha relación; por eso la presentación de casos concretos adquiere una significación nueva para la ciencia. Hasta ahora los hechos singulares se consideraban aleatorios y su valor era el de la anécdota. Solamente se creía que tenían significación general los casos promedio. Pero si consideramos el caso singular como regido por leyes, entonces el conocimiento científico puede efectuarse a partir de él sin la mediación de casos promedios obtenidos de un gran número de casos históricos».

Todo hecho humano está sometido a leyes; en vez de buscar casos conformes a la ley se debe partir de casos simplemente particulares. Es inútil hacer una abstracción, vaciar lo individual de su

singularidad, porque su singularidad es significativa. La validez y el carácter probativo que tiene un caso depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico.

Las leyes psicológicas no son más que principios, en relación a los cuales las circunstancias actuales dadas pueden ser deducidas de los factores dinámicos de la situación. Los conceptos serán operacionales, es decir, contruidos para expresar el origen de las relaciones que están en juego en la situación, y no tendrán un valor explicativo, sino comprensivo.

Todo suceso, todo efecto depende integralmente de la totalidad de la situación actual, sin que haya que buscar nada fuera de la situación si se la considera en su totalidad. Si el pasado interviene es porque está presente de alguna forma. Todos los comportamientos, todas las conductas son inteligibles desde este punto de vista, porque son integralmente una función de la situación total actual.

Lo esencial es analizar una situación auténtica en su complejidad real y el progreso en psicología consiste en lograr cada vez más esta gimnasia sutil que permite ver el juego de las interrelaciones, describirlas, formularlas y comprenderlas sin salir de lo concreto.

Estos son los fundamentos del método del caso: una situación concreta que sea auténtica y quede representada en su totalidad (sin amputaciones ni artificios). Esta situación es válida y, por eso mismo, representativa del campo de aplicación de leyes de las ciencias humanas, puesto que esas leyes son el juego de las interrelaciones y de las dinámicas de la situación. Nada es meramente aleatorio, fortuito o contingente. Todo lo que sucede es significativo. El trabajo del que se dedica a las relaciones humanas consiste en comprender lo que sucede efectivamente, es decir, de qué manera los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros. En este sentido podemos afirmar que:

a) El análisis de un *caso concreto* auténtico, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del dominio considerado.

b) *Comprender* aquí no es buscar causas profundas, escondidas en los bajos sótanos del inconsciente o veladas entre las brumas del pasado; simplemente es poner en relación los datos actuales de una situación, captar su configuración y evolución. Es encontrar la significación de los datos por la posición que ocupan en el campo situacional.

c) *Conceptualización* es algo pedagógicamente esencial después del análisis de un caso. Significa que los participantes deben formular expresamente las ideas generales o los conceptos clave que resultan del estudio del caso. Pero se trata de una conceptualización operatoria: las fórmulas generales sacadas del caso no son leyes abstractas, sino certezas de la conducta que se debe adquirir o principios directivos de la acción en el estudio ulterior de casos o de situaciones reales de la vida.

Junto a esta aportación de K. LEWIN está la rica y vasta tradición en áreas de conocimiento próximas a la pedagogía, BRUNER y ALLPORT (1940), DUKES (1965), NAGEL (1961); las investigaciones de KARDIN (1976) y KRATCHEWEL (1978), enlazando el método de estudio de casos con los «diseños temporales». El lugar que le corresponde al estudio de casos es la «investigación descriptiva», según VAN DALEN (1971) y BEST (1969).

Por otro lado, existe la dificultad e incluso imposibilidad de aplicar diseños experimentales en educación especial, educación social y orientación. Los cambios que se han producido en la metodología han obligado a la utilización de todos los métodos de estudio a nuestro alcance, cuantitativos y cualitativos. De este modo se permite al estudio de casos la posibilidad de analizar los problemas psicológicos, sociales o de cualquier otro tipo, tal y como lo viven en realidad los profesores, los alumnos y la propia dinámica de participación de los padres y de la comunidad.

Como se afirma en el documento del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1987:64), «si se quiere penetrar en profundidad y descubrir la complejidad de los procesos educativos y sus relaciones, la investigación cualitativa puede ser el medio de conseguirlo...». Un nivel importante dentro de esta dinámica sería la promoción de este tipo de investigación más cua-

litativa, en el sentido de que cada centro se estudie a sí mismo e investigue una situación particular (una innovación pedagógica o una necesidad educativa) que le preocupe.

Tanto unos como otros procedimientos apenas comienzan a utilizarse en la investigación educativa y mucho menos en aplicaciones concretas a la educación especial, la educación social, etc. (cfr. HEGARTY y EVANS, 1985). Por el momento debemos preocuparnos por perfeccionar las técnicas, avanzar en el desarrollo conceptual y aplicarlo a la práctica para mejorar todos los procesos relacionados con la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, a partir de la Conferencia de Evaluadores de Cambridge (1972) se señala el estudio de casos como un término «paraguas» (*umbrella term*), entendiéndose como tal «un conjunto de métodos y técnicas de investigación centradas en el estudio en profundidad de un ejemplo o caso».

STAKE (1988:42) indica que el estudio de casos permite observar de un modo naturalista e interpretar las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de casos puede y debe ser riguroso. Mientras que el diseño experimental edifica su validez en el interior de su propia metodología, el estudio de casos descansa sobre la responsabilidad del investigador... Explora el contexto de las instancias individuales.

También NISBET y WATT (1988:73) insisten en los conceptos de *sistematicidad e interacción* como diferenciadores de un método de investigación porque reúne evidencias sistemáticamente de un modo «científico» y porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos de una realidad globalmente considerada.

— El diseño en el estudio de casos

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el estudio de casos es el problema de la elaboración del diseño adecuado.

Dimensiones

El diseño de estudio de casos en la investigación educativa puede abarcar, siguiendo a MARTÍNEZ BONAFÉ (1988:43), las siguientes dimensiones:

a) Los estudios se suelen centrar en niveles «micro» del sistema (las escuelas o aulas y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo), sin que ello quiera decir que margine el análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

b) Se parte de una concepción humanista de la educación y también desde enfoques sociocríticos se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo, focalizando el estudio en aspectos prácticos y situaciones con acciones estratégicas y comunicación de los participantes, según los diferentes contextos.

c) Los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

Características

El estudio de casos puede ser definido por sus rasgos esenciales. MERRIAM (1990:12) realiza una revisión de diversos estudios que se presentan en el cuadro 3. Manifiesta que mientras el número de características y la terminología puede variar de una fuente a otra, una revisión de diversos escritos sugiere como propiedades esenciales de un estudio de casos cualitativo las características siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

▪ *Particularista.* Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente

CUADRO 3
Características de los estudios de casos cualitativos

GUBA y LINCOLN (1981)	HELMSTADTER (1970)	HOAGLIN y otros (1982)	STAKE (1981)	WILSON (1979)
Descripción densa.	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica.	Especificidad.	Inductivo.	Particularista.
Fundamentado en la situación.	Los resultados son hipótesis.	Descripción de las partes interesadas y los motivos.	Multiplicidad de datos.	Holístico.
Holísticos y vivos.	El diseño es flexible.	Descripción de temas clave.	Descriptivo.	Longitudinal.
Formato: tipo conversación.	Puede aplicarse a situaciones problemáticas.	Puede sugerir soluciones.	Específico.	Cualitativo.
Alumbra significados.			Heurístico.	
Construye sobre conocimiento tácito.				

apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria. Los estudios de casos «concentran su atención sobre el modo particular en el que grupos de gente confrontan problemas específicos, adoptando una visión holística de la situación».

• *Descriptivo*. El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y «densa» del fenómeno objeto de estudio. Descripción densa es un término tomado de la antropología; significa una descripción completa, literal del incidente o entidad a investigar. También se refiere, según GUBA y LINCOLN (1981:119), a

«interpretar el significado de (...) datos demográficos y descriptivos en términos de normas y costumbres culturales, valores comunitarios, actitudes, opiniones y similares». Los estudios de casos incluyen tantas variables como sea posible e ilustran su interacción, a menudo a lo largo de un período de tiempo. Por lo tanto, los estudios de casos pueden ser longitudinales. También han sido denominados «holísticos», «vivos» y «exploratorios». La descripción suele ser cualitativa, es decir, en vez de divulgar los hallazgos en datos numéricos, «los estudios de casos usan técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar situaciones».

• *Heurístico*. Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe. Según STAKE (1981:47), «puede esperarse que relaciones y variables antes desconocidas emerjan de los estudios de casos, llevándonos a un replanteamiento del fenómeno estudiado». «Insights» sobre cómo las cosas llegan a ser como son.

• *Inductivo*. En su mayoría, los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al comienzo del estudio de casos, pero estas expectativas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

OLSON EN HOAGLIN (1982:138) ha presentado una lista de características del estudio de casos que puede esclarecer la naturaleza de este diseño de investigación. Los enunciados reflejan la naturaleza particularista del estudio de casos:

— Puede sugerir al lector qué hacer o qué no hacer en una situación similar.

— Puede examinar una realidad específica para alumbrar un problema general.

— Puede ser influenciado, o no, por la predisposición (sesgo) del autor.

Condiciones para el diseño de estudio de casos

El investigador puede elegir el diseño básico de su investigación. El problema de elegir uno u otro depende de lo que el investigador quiera saber y cómo define el problema objeto de estudio. Conviene tener en cuenta que al seleccionar un diseño de investigación algo se gana y algo se sacrifica. En este sentido debemos sopesar los beneficios del diseño frente a sus limitaciones y elegir en consecuencia. Para elaborar un diseño de estudio de casos, KENNY y GROTELENSH (1980) sugieren una serie de condiciones que pueden ayudar al investigador a decidir sobre la conveniencia o no de usar el estudio de casos. Entre ellas podemos indicar:

- a) Cuando los objetivos deseados o proyectados de un esfuerzo educativo se centran en resultados humanísticos o diferencias culturales, en oposición a los resultados conductuales o diferencias individuales.
- b) Cuando la información obtenida de los participantes no está sujeta a verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen sobre el terreno de la credibilidad. De hecho, el objetivo del estudio de casos es más bien eliminar conclusiones erróneas de forma que nos quedemos con la mejor interpretación posible.
- c) La singularidad de la situación que nos lleva a profundizar en el caso concreto.
- d) Desarrollar una mejor comprensión de la dinámica de un programa. Cuando lo importante es transmitir un informe holístico y dinámicamente rico de un programa educativo, entonces el estudio de casos es un enfoque hecho a la medida.
- e) El estudio de casos es particularmente útil cuando el problema implica una nueva línea de indagación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos e implica determinar los factores significativos de un caso.

Estas precondiciones son congruentes con las características de los estudios de casos. Es decir, se caracterizan por ser particularistas, descriptivas, holísticas e inductivas. Se preocupan más por la comprensión y descripción del proceso que por los resultados conductuales.

De forma general, podemos señalar como *principales etapas* para realizar un estudio de casos las siguientes:

Etapas inicial: El investigador busca simplemente *familiarizarse con la naturaleza* y el ámbito del área objeto de estudio, se orienta hacia el logro de un conocimiento básico del fenómeno, así como a las cuestiones fundamentales y a los problemas implicados en el mismo.

La segunda etapa supone una continua *obtención de datos* a través de diferentes medios.

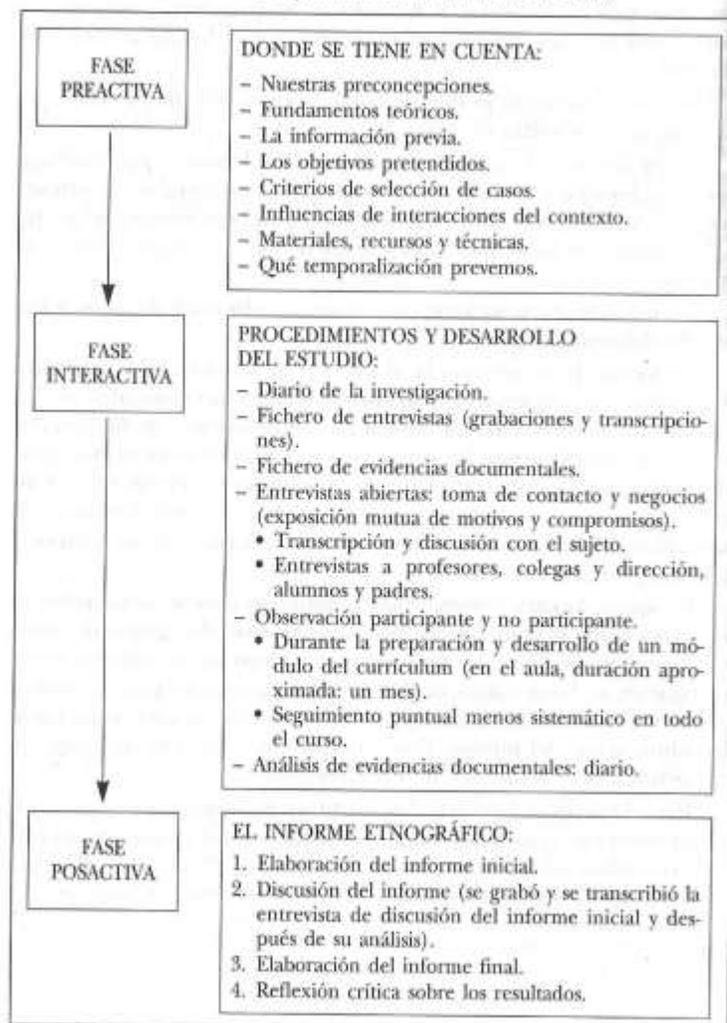
La tercera, hace referencia al *análisis de los datos* que comienza a recoger e ir haciendo los primeros análisis provisionales de los mismos. El análisis hace alusión a la comprobación de las interferencias producidas por los procesos sociales y educativos que pueden estar implicados, con el fin de coordinar la información. Esto requiere una continua interacción entre la conceptualización y la observación en todas las etapas, más que su superación temporal a lo largo de las mismas.

En suma, la característica más notable en esta secuenciación es que las primeras etapas se caracterizan por su alto grado de apertura en el enfoque, y, en tanto que el trabajo va avanzando, el investigador se hace cargo de los problemas que surgen y, poco a poco, va focalizando el trabajo y orientándolo en una línea hacia la culminación del mismo. Este enfoque progresivo es un rasgo característico de los diseños de estudios cualitativos.

Para MARTÍNEZ BONAFÉ, los estudios de casos constituyen un procedimiento que trata de profundizar en un mapa de problemas o hechos educativos a través de tres fases: la primera, llamada «preactiva»; la segunda, «interactiva», y la tercera, «posactiva».

CUADRO 4

Estructura y organización de un estudio de casos



1.^a *Fase preactiva:* En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar. En esta fase, también se considera muy importante la temporalización prevista y su relación con el seguimiento que ha de hacerse de la investigación proyectada.

2.^a *Fase interactiva:* Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: tomas de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. De cualquier modo, en esta fase es fundamental el procedimiento de la *triangulación* para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.

3.^a *Fase posactiva:* Se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado. Esta valoración crítica personal del investigador puede incluirse en el informe final o añadirse como separata del mismo, ya que, en este sentido, difieren los estudios consultados en la elaboración de estos extremos del informe mencionado.

— *Tipos de estudio de casos: descriptivos, interpretativos y evaluativos*

Los estudios de casos pueden clasificarse por la naturaleza del informe final, independientemente de su orientación disciplinaria o área de interés. Podemos preguntarnos: ¿Es descriptivo el informe final? ¿Presenta interpretación de los datos? ¿Es un análisis? ¿Construye y elabora teoría? ¿Expone juicios de valor? El producto final de este programa, según MERRIAM (1990:27), puede ser básicamente descriptivo, interpretativo o evaluativo.

Estudio de casos descriptivo.—Presenta un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa. Son enteramente descriptivos, no se guían por generalizacio-

nes establecidas o hipotéticas, ni desean formular hipótesis generales. Son útiles, sin embargo, para aportar información básica en ciertas áreas educativas. Los centros de interés de los estudios de casos descriptivos en educación suelen ser los programas y prácticas innovadoras. Cualquiera que sea el área de indagación, la descripción es previa a la formulación de hipótesis y a la comprobación de la teoría.

Estudio de casos interpretativo.—Contiene descripciones ricas y densas. Sin embargo los datos descriptivos los utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos. Si no existiera teoría o si la teoría existente no explica adecuadamente el fenómeno, no se pueden establecer hipótesis que guíen la investigación.

El que realiza un estudio de casos, debe reunir tanta información sobre el problema como le sea posible, con la pretensión de interpretar o teorizar acerca del fenómeno. Por ejemplo, un animador puede estudiar a un grupo de mujeres que participan en un programa de animación sociocultural. Ahora bien, en lugar de describir lo que las mujeres opinaron en las entrevistas, el animador toma los datos y los analiza de acuerdo con una teoría previa. Elabora una tipología o categorías que conceptualicen diferentes enfoques de la tarea.

El nivel de abstracción y conceptualización en los estudios de casos interpretativos puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría. El modelo de análisis es inductivo. Se distinguen de los estudios de casos descriptivos por su complejidad, profundidad y orientación teórica.

Estudios de casos evaluativos.—Implican descripción, explicación y juicio. GUBA y LINCOLN (1981:375) examinan las clases de informes que pueden producirse en las evaluaciones naturalísticas y concluyen que el estudio de casos es la mejor modalidad de informe. Para ellos el estudio de casos es el mejor porque proporciona «una descripción densa», está fundamentado, es holístico y vivo, simplifica los datos considerados por el lector, esclarece significados y puede comunicar conocimiento tácito. Pero, sobre to-

do, este tipo de estudio de casos sopesa «la información para emitir un juicio». La emisión de juicios es el acto final y esencial de la evaluación.

El estudio de casos se considera un medio particularmente útil para la evaluación educativa por su habilidad para *explicar* los vínculos causales de las intervenciones en la vida real, demasiado complejas para ser examinadas por estrategias experimentales. Una segunda aplicación consiste en *descubrir* el contexto real en el que se ha realizado la intervención. Finalmente, la estrategia del estudio de casos puede utilizarse para *explorar* determinadas situaciones en las que la intervención realizada no ha alcanzado unos resultados claros.

En resumen, en educación podemos hablar de estudios de casos que son evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, interpretaciones históricas, estudios sociológicos, etc. Aunque algunos estudios de casos se caracterizan por ser puramente descriptivos, la mayoría son una combinación de descripción y evaluación o de descripción e interpretación.

Ventajas e inconvenientes del estudio de casos en investigación

En el campo de la educación existe un cierto número de estudios, según indica WALKER (1983:43), como por ejemplo los de BIRTH y GEOFFREY, BACKER, LACEY, HARGREAVES y WOLKOTT. La tradición investigadora se está centrando, sin embargo, en la evaluación de los programas de desarrollo educativo.

Como ventajas de la aplicación del estudio de casos en la investigación, podemos señalar las siguientes:

- a) Puede ser un modo de continuar profundizando en un proceso de investigación a partir de un conjunto de datos analizados estadísticamente.
- b) Es un método apropiado para investigaciones a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, de espacio y de recursos.
- c) Es un método abierto, que no cierra en sí mismo la posibilidad de retomar otras condiciones personales e institucionales existentes.

d) Resulta de gran utilidad para el profesorado que colabora en la investigación, así como para el propio investigador, ya que planifica situaciones de progreso de la tarea escolar desde parámetros fundamentales en las experiencias prácticas.

e) Conduce a los participantes a la necesidad de decidir, a tomar parte personalmente, a desenmascarar prejuicios irracionales, a reforzar una decisión buscada con objetividad, como integración de la totalidad de la información disponible y dando a cada elemento su lugar dentro del conjunto.

ADELMAN y otros (1980) destacan las siguientes ventajas en el estudio de casos:

«1. Los datos del estudio de casos son "en realidad fuertes" pero difíciles de organizar. En contraste, otros datos de investigación son a menudo "en realidad débiles" pero susceptibles de una fácil organización. Esta fuerza se produce porque los estudios de casos están a ras del suelo y fijan la atención en armonía con la propia experiencia del lector, proporcionando así una base «natural» para la generalización.

2. Los estudios de casos permiten generalizaciones bien acerca de un ejemplo o desde un ejemplo a una clase. Su fortaleza yace en su atención a la sutileza y complejidad del caso.

3. Los estudios de casos reconocen la complejidad y el "enclavamiento de las verdades sociales". Por su atención a las situaciones sociales, pueden representar algunas de las discrepancias o conflictos entre los puntos de vista sostenidos por los participantes. Los mejores estudios de casos son capaces de ofrecer apoyo a interpretaciones alternativas.

4. Los estudios de casos, considerados como productos, pueden formar un archivo de material descriptivo lo suficientemente rico como para admitir una reinterpretación subsiguiente. Dada la variedad y complejidad de las propuestas y ambientes educativos, existe un valor obvio en tener una fuente de datos para investigadores y usuarios cuyos objetivos pueden ser diferentes de los propios.

5. Los estudios de casos son "un paso a la acción". Empiezan

en un mundo de acción y contribuyen a ella. Sus intuiciones pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica, para el autodesarrollo individual o del personal, para realimentación dentro de instituciones, para la evaluación formativa y para el desarrollo de la política educativa.

6. Los estudios de casos presentan datos de investigación o evaluación en una forma más accesible públicamente que otros tipos de investigación, aunque esta virtud se obtiene, hasta cierto punto, a expensas de su extensión. El lenguaje y la forma de presentación es afortunadamente menos esotérica y menos dependiente de la interpretación especializada que los informes de investigación convencionales. El estudio de casos es capaz de servir a múltiples audiencias. Reduce la dependencia del lector sobre asunciones implícitas no establecidas... y hace accesible el mismo proceso de investigación. Por tanto, pueden contribuir a la "democratización" de la toma de decisiones (y a su mismo conocimiento). Lo mejor de todo es que permiten al lector juzgar las implicaciones de un estudio por sí mismo.»

En esencia, el estudio de casos ofrece un medio para investigar unidades complejas, compuestas por múltiples variables de potencial importancia para comprender el fenómeno estudiado.

Esta metodología no está exenta de *inconvenientes y dificultades*. Por ello, WALKER (1986:47) opina que la objeción más frecuente suscitada al respecto es el problema de la generalización, aspecto que puede incidir en la limitación de su fiabilidad y validez. Se pueden señalar, además, otras dificultades:

a) Problemas del investigador: al quedar implicado en las cuestiones estudiadas pues el investigador es el instrumento primario de recogida y análisis de datos.

b) Problemas respecto del carácter confidencial de los datos.

c) Problemas surgidos de la pugna por el acceso a los datos y el control de los mismos por parte de diferentes grupos interesados. En este sentido, añade MARTÍNEZ BONAFÉ (1988:48) «los procesos de negociación» para la observación de las aulas y la consulta de documentos. Excluir, de entrada, a un buen número de

escuelas y profesores y reducir, en gran medida, el abanico de posibilidades de este tipo de estudios».

d) Problemas derivados de varias causas: que la audiencia sea incapaz de distinguir *entre los datos y su interpretación* por parte del investigador o de la subjetividad en los juicios; el coste del tiempo en la relativa utilidad de algunas técnicas; la dificultad para obtener evidencias documentales y su posterior análisis; las posibles reacciones «negativas» en relación con los informes escritos; la necesidad de una importante carga ética enfrentada al personalismo; el tiempo empleado en el estudio del caso y la entrega del informe realizado; la excesiva acumulación de la información recibida; la pasividad en la toma de decisiones; el prohibitivo coste económico de determinados trabajos de campo, y la necesidad de una cierta habilidad literaria en el informe etnográfico, son algunos de los inconvenientes según las revisiones efectuadas sobre el tema.

e) Problemas relativos a la publicación, como la necesidad de preservar el anonimato de los sujetos o de las instituciones.

Método eficaz para la formación de profesionales

Desde esta perspectiva, el método del estudio de casos constituye el tradicional y primitivo, uso y aplicación que, como ya apuntamos con anterioridad, comenzó en la universidad de Harvard. Como metodología en la formación de estudiantes, trata de sustituir a la clásica lección magistral que mantiene a los mismos como espectadores meramente pasivos e intenta implicarlos en una participación más activa.

ANDRÉS (1980:141) afirma que «está probado que la educación activa es la única educación eficiente en alto nivel; que la mente humana graba y utiliza lo que grabó "haciendo", "implicándose", solucionando su situación concreta; parece que el método del caso cumple satisfactoriamente estas aspiraciones».

Según RAMÍREZ (1972:37): «Los estudiantes de Harvard trataban unos tres casos por día durante dos años, lo cual suponía el estudio de unos 1.200 casos aproximadamente».

El método del estudio de casos parte del convencimiento general de que las situaciones humanas son por naturaleza complejas; están constituidas por una serie de dimensiones psicológicas, sociológicas, morales y profesionales que es preciso diagnosticar a la vez que se toman decisiones adecuadas.

Así pues, el estudio de casos se presenta principalmente como un método didáctico, una forma de aprendizaje grupal, sistemática y continuada que intenta conciliar lo que se aprende con lo que se vive, el saber teórico y la experiencia cotidiana. Consiste, por tanto, en la presentación ante el grupo de situaciones o acontecimientos problemáticos, tomados o no de la realidad y a partir del análisis del caso. Se enfrenta a la comprensión del problema e intenta conceptualizar la praxis mediante una toma de decisiones adecuada que pueda resolver eficazmente la situación planteada.

Manifiesta el profesor SHULMAN (1970:1) que «un caso es la historia de una situación de la vida real que ha sido enfrentada por ejecutivos dentro del contexto ambiental en que se desenvuelven. Incluye no sólo hechos, sino también opiniones y prejuicios que comúnmente rodean y complican la labor de un ejecutivo».

A partir de los hechos que se descubran en el caso, se debe analizar la situación, hacer suposiciones que llenen otros hechos posibles (igual que en la vida real, en que el ejecutivo ha de trabajar y tomar decisiones con información incompleta), detectar el o los problemas que el caso plantea y ofrecer alternativas de solución para, finalmente, decidirse por una, la que considere más adecuada, que, como dice SHULMAN (1970:1), «permita el curso de acción óptimo bajo las condiciones, algunas veces inciertas, descritas en el caso».

Habitualmente, al estudiante, tras hacer su análisis del caso, se le pide que asuma la posición de alguna de las personas que allí se perfilan, trate de identificarse con ella y/o la sustituya en sus funciones de manera que tome las decisiones pertinentes, explicita un plan de acción, establezca los controles adecuados y, en definitiva, deje bien claro cuáles serían los criterios que le guiarían frente a las posibles respuestas que encontrase a medida que fuera desarrollando sus planes de actuación.

Un caso escrito puede ser muy simple si plantea una situación con pocos datos y claves, que evidencian un problema concreto a resolver y que llevaría a un plan de acción para ejecutar la decisión, sin implicar alguna previsible relación con los datos del caso. O puede ser tremendamente complejo, de manera que se tenga que separar el grano de la paja, lo esencial de lo accidental, para llegar a descubrir los problemas fundamentales —los problemas *causa*— y centrar así su decisión final y el curso de acción correspondiente.

Según PÉREZ LÓPEZ (1973:67), «la descripción que se hace de un caso puede ser más o menos rica, puede entrar en más o menos detalles, puede limitarse a dar tan sólo la información que el caso considera más significativa (con lo que, indirectamente, está orientando la definición de un problema), o puede dar una gran masa de información entre la cual se espigue aquella que es verdaderamente importante. Como se aprecia a simple vista, la combinación de estos detalles puede constituir un arma más en manos del profesor que elige un caso para alcanzar mejor sus objetivos pedagógicos. En un extremo nos encontramos con casos que, dada la parquedad de su información sobre la situación que describen y la cantidad de cosas que omiten de la situación real, podrían considerarse casi como «problemas teóricos», es decir, descripciones abstractas de una situación en la que queda tan sólo por dar un paso relativamente pequeño para configurarlas en el lenguaje de alguna ciencia concreta. En el otro extremo los casos hallados intentan describir de modo completo una situación tal como aparece a cualquiera de las personas inmersas en ella, llegando incluso a colocar al educando en la posición de observador directo de la situación de que se trata».

Podemos definir con LLANO (1984:1) que el método del caso es «un diálogo sistemático sobre situaciones reales con fines de aprendizaje».

Hay que resaltar que los elementos mencionados en esta definición constituyen el núcleo sustancial mínimo, la esencia de esta metodología. Debe establecerse un *diálogo* (profesor-alumnos y alumnos entre sí); el diálogo ha de seguir un sistema precisado de antemano y conocido por todos los integrantes del grupo de

aprendizaje que verse sobre *situaciones reales* (casos), de donde el método toma su nombre. Finalmente, el diálogo sistemático sobre el caso debe perseguir *finés de aprendizaje*, para distinguirlo de los procesos usuales de toma de decisiones que incluyen todos los otros elementos, pero en los que importa más el resultado de la decisión que el aprendizaje en sí mismo. Evidentemente, en un proceso de toma de decisiones en la empresa se discute —o se debe discutir— sistemáticamente sobre alguna situación con la finalidad de llegar a una decisión acertada, sin importar demasiado que en ese proceso las personas aprendan; sin embargo, cuando se discute un caso —en una situación de formación—, lo que importa realmente no es que acierten o no en la decisión, sino que aprendan en el proceso.

— Funciones y características

El estudio de casos, entendido de esta forma, se diferencia de la mera casuística y sigue un proceso con las siguientes *funciones*, según RAMÍREZ (1972:139):

1.^a *Conocer* los aspectos esenciales del *problema o situación*, es decir, saber reconocer lo que constituye la clave de un problema, aquellos hechos o aspectos de los cuales depende todo lo demás, distinguiéndolos de los detalles accesorios o secundarios, que muchas veces son los más llamativos. En una palabra, saber resumir una situación y formularla claramente.

2.^a *Comprender la trama*, saber organizar el conglomerado de datos, palabras, hechos, etc., que proporciona una situación, de forma coherente, según sus verdaderas relaciones.

3.^a *Simplificar*. Extraer del conjunto la raíz y fondo del problema, partiendo de los datos recibidos.

4.^a *Objetivar*. Considerar el problema con imparcialidad, librándose de las relaciones afectivas de la situación consigo mismo (riesgo de la decisión, posible fracaso personal, opinión de los demás, etc...) que tienden a deformar nuestra visión del sistema.

Reúne, además, otras *características*:

a) *Delimitación del caso.* Se trata de una descripción detallada y completa de una situación real o hipotética, que ha sido investigada y seleccionada para que posibilite el análisis, la toma de decisiones y la búsqueda de posibles soluciones. Tanto si se trata de un caso simulado como real, es conveniente que al delimitarlo se utilice la narración y se escriba en hojas para distribuir a todos los miembros del grupo; del mismo modo, puede presentarse por medio de diapositivas, películas, vídeo o televisión, siempre a partir de un hecho concreto o anecdótico.

Según ANDRÉS (1980:143), un caso bien presentado debe reunir las siguientes cualidades:

- Presentar una situación concreta encarnada en la realidad de la vida profesional (autenticidad del caso).
- Una situación problema que exige un diagnóstico, una decisión (urgencia de la situación).
- Una situación que exige para su tratamiento una formación en un campo particular del conocimiento o de la acción (orientación pedagógica o punto central del caso).
- Se presenta la situación «en su totalidad»: es decir, se dan todos los datos que se necesitan.

Por el contrario, en la delimitación del caso se han de evitar:

- Situaciones imaginarias (prodigalidad de detalles) con pretexto de artificio literario.
- El carácter dramático en la presentación de la situación, así como el que sea tan simple y banal que llegue a provocar indiferencia.
- Casos que propiamente son ajenos al interés del grupo que lo va a resolver.
- Los llamados casos «proyectivos», es decir, aquellos donde un matiz, una incertidumbre, se deja a sabiendas sobre los datos esenciales reales, so pretexto de que los participantes están obligados a suponerlos o imaginarlos. Este hecho hace que aparezca desnudamente la afectividad y las estructuras íntimas de la personalidad.

b) *Papel del grupo.* El grupo estudia analítica y exhaustivamente el caso dado, a través de todos los detalles, extrae conclusiones y a la vez posibilita un amplio intercambio de información entre sus miembros como elemento de trabajo común, enriquecedor y formativo. Se facilita así la creación de un clima de interacción y participación entre los miembros, valorando muy especialmente la unión existente entre el grupo y el animador.

GRAGG (1976:15) describe así las fases del aprendizaje que se dan en el seno de un grupo por medio del método del caso:

- 1.^a Descubrimiento de la incapacidad personal para pensar en todo lo que los compañeros de estudio pueden pensar.
- 2.^a Aceptar con facilidad y naturalidad la propia necesidad de contar con la ayuda ajena.
- 3.^a Provocar al final la comprensión que pone en marcha hacia la madurez. Se trata de la comprensión de que los profesores no conocen necesariamente las mejores respuestas y que, aun cuando parezcan conocerlas, cada estudiante es libre de presentar y defender sus propios puntos de vista... El más importante efecto del sistema del caso, en otras palabras, es arrojar sobre los sujetos la carga de pensar independientemente».

c) *Papel del animador.* Según ANDRÉS (1980:145), tiene dos matices: no directividad en el fondo y directividad en la forma. «El animador —nos dice— conoce el fin de la formación pero ignora cuál será el resultado del trabajo del grupo en la discusión que él conduce. El animador no tiene derecho a dar una opinión sobre el caso que está encargado de hacer analizar; ni puede dar a entender que él se inclina más hacia una opinión que a otra. Su neutralidad integral respecto del problema no se puede traducir en una indiferencia hacia las personas».

La no directividad de fondo significa que el animador no puede dar su opinión respecto al contenido de las ideas, de los juicios, de las opiniones... Tampoco ninguna sugerencia o evaluación en sus intervenciones. Debe acoger integralmente las opiniones de los otros, reflejar sistemáticamente las opiniones de los participantes.

La directividad en la forma indica el intervencionismo del animador en lo que concierne a la regulación y a la dinámica de la discusión. Dar la palabra en igualdad de oportunidades a los miembros, llevar al grupo de una fase a otra, cronometrar el tiempo, regular la reunión en función de ese tiempo, hacer las síntesis parciales de lo que el grupo ha dicho (reflejando la marcha del análisis). Así pues, el profesor debe acostumbrarse a la idea de que su papel directivo no es semejante al que ocupaba el profesor en la enseñanza tradicional. Es como un participante más; posee más experiencia que los demás y ha preparado con más detenimiento el caso.

Podríamos decir que su primera obligación es crear la atmósfera adecuada para el desarrollo del trabajo. Debe intentar que los participantes constituyan un grupo, una comunidad activa, con fines e intereses propios, procurar que el grupo progrese en el conocimiento y en su capacidad de decisión.

Dirigir un grupo por medio del método del caso requiere una gran disciplina por parte del animador. No sólo debe renunciar a imponer su propia personalidad, sino que ha de mostrar, con su ejemplo, que respeta y estima los diferentes puntos de vista. Todo ello, mientras mantiene en orden el proceso y dirige al grupo entero hacia el logro de las metas, alentando la intervención de los participantes, moderando a los extrovertidos, invitando a profundizar a los superficiales y animando a los tímidos.

Sin duda, el líder dirige a su grupo mediante preguntas, confirmación de datos, reformulación de opiniones sometidas luego a la prueba de su propia crítica o a la de los participantes. En su momento, también ofrece sus propias opiniones o hace resúmenes conceptuales que enlazan el aprendizaje de los principios obtenidos a través de análisis de diferentes casos, estudio de notas técnicas, libros o artículos.

Hay varias formas de iniciar la discusión del estudio de casos. Señalamos algunas; todas pueden servir, pero también todas son mejorables. Algunos prefieren iniciar la discusión como si el caso no existiera. Llevan la atención al área a que pertenece el problema que van a estudiar; hacen recordar algunos conceptos generales, teorías, posturas, y luego, inadvertidamente, entran en el caso.

Otros prefieren iniciarlo de forma directa, preguntando por el plan de acción: ¿qué debe hacerse en esta situación?

La forma más clásica es la discusión de hechos hasta ordenarlos de tal manera que todos los participantes lleguen a un punto de partida común. Menos usual y menos recomendable, tal vez, es entrar en la discusión buscando un «patrón» de solución en el cual encuadrar el caso y luego discutir la forma de adaptarlo a este esquema. Para un grupo ya experimentado, el estudio puede iniciarse con la invitación a discutir las impresiones que tienen sobre la situación descrita en el caso.

Es posible que, en alguna ocasión, ninguna de las formas descritas abra el cauce de la discusión. Ante la pregunta del animador —¿quién quiere comenzar?— puede seguirse un silencio total. La recomendación puede ser que también el animador se calle y soporte la tensión. Es una prueba que resulta dura; pero también puede ser formativa.

Lo que se debe evitar siempre es la evasión. Están ahí para analizar el caso. Es posible que no les resulte agradable y prefieran otra situación diferente. Pero aquí no cabe transigencia.

«En la discusión del caso —dice RAM CHARAN (1974:2)— se pide al sujeto que maneje la situación tal como está en el escrito; no que exprese una moraleja o, inductivamente, haga generalizaciones y comparación de las semejanzas que se descubren en los diferentes casos, analizando las experiencias y comparando las situaciones entre sí de acuerdo con su esquema conceptual».

En todo momento debe estar presente en el ánimo de los participantes que cualquier solución que propongan ha de someterse a prueba y que ninguna de ellas ofrece necesariamente la mejor alternativa de acción.

Según GRAGG (1976:11), «la administración (léase dirección) no es una ciencia exacta, al menos por ahora. No hay soluciones únicas y probadas para los problemas que presentan los negocios. Ni el alumno ni el empresario pueden señalar el lomo del libro en el que se encuentra la respuesta del problema. En toda situación, tanto en los negocios como en la educación es imposible encontrar la mejor respuesta».

No hay que olvidar —nunca— que en los casos no se pretende enseñar, lo que se busca es fomentar la capacidad de *discernimiento frente a situaciones nuevas o pensamientos ajenos*.

Sin embargo, la discusión no puede mantenerse indefinidamente. Ni el tiempo lo permite, ni sería fructífero hacerlo. El animador debe tener sensibilidad para darse cuenta del momento en que un asunto ha sido ya agotado, o percibir que todo el grupo ha llegado a un punto de convergencia. Es preciso, entonces, elevarlo a un nuevo nivel de discusión. Para ello será conveniente recapitular lo expuesto, concentrar lo disperso y evaluarlo todo para seguir adelante.

Este paso ha de darse con gran cuidado. Es preciso saber percibir el punto en que el grupo —o la mayoría de él— está preparado para dar el salto adelante. Antes, puede resultar inoportuno hacerlo y obligar a un retroceso para afirmar lo que se daba ya por discutido.

Hay otro paso que conviene provocar. El *salto creativo* que tanto el buen empresario, como el buen artista, el buen educador, deben ser capaces de alcanzar. No todos tienen capacidad de darlo; ayuda a fomentar las posibilidades creativas que existen ya en cada participante. No en balde la dirección de empresas es más arte que ciencia.

El estudio de la discusión del caso debe terminar señalando *los vicios* en los que pueden caer los participantes. Los más frecuentes son la hipercrítica que se desarrolla en ellos y el enfoque negativo del caso. Es más fácil señalar lo que se ha hecho mal en el caso que se estudia, o que se ponga de manifiesto lo que no debió hacerse, sin aportar algo positivo.

Aquí el animador tiene una tarea más que realizar: *reorientar al grupo hacia aportaciones positivas*, exigiendo que se centren en proposiciones de acción constructiva.

Uno de los principales instrumentos con los que cuenta el animador para dirigir la discusión es la pregunta: «Cultivar la habilidad para hacer preguntas pertinentes —dice CHARAN (1990:2)— es probablemente lo más penoso de todo el proceso de enseñanza. Tal habilidad demostrará su validez ayudando al alumno a distinguir lo importante de lo que no lo es, lo significativo de lo tri-

vial, iluminando ciertas afirmaciones implícitas en una cuestión, que merecen manifestarse de forma explícita».

Las preguntas sirven para abrir la discusión, también son útiles para obligar a los miembros a clarificar su pensamiento y los conceptos que manejan, o para ampliar un punto oscuro que puede ser importante clarificar.

El profesor LOMBARD, como indica TOWL (1969:186 y 190), señala seis preguntas relacionadas con la acción que deben seguirse en un caso. Son las siguientes:

1. Descriptiva: ¿Qué hizo el señor X?
2. Hipotética: ¿Qué debió hacer?
3. Conjetural: ¿Qué hará?
4. Personal: Usted, ¿qué habría hecho?
5. Normativa: ¿Qué debería haberse hecho?
6. Procesiva: ¿Qué hacer con la situación actual?

Otro instrumento es la reformulación de lo que ha dicho alguno de los participantes. La reformulación tiene por objetivo traducir las afirmaciones personales a un lenguaje común que, entendido por todo el grupo, permita alcanzar nuevos niveles de discusión útil.

En la investigación de casos y su redacción, el investigador y el escritor deben abstenerse de expresar sus propias opiniones. ¿Sucederá lo mismo con el profesor al dirigir la clase? o ¿el animador de un grupo?

Es conveniente hacer una distinción. Si se trata de una opinión solicitada por algún alumno y el profesor considera que la respuesta está implícita en el material del caso, no cabe duda de que debe abstenerse de responder y devolver la pregunta al alumno o al grupo.

Si considera conveniente emitir alguna opinión, deberá hacerlo después de que el grupo haya luchado por elaborar una o varias a partir de los elementos que el caso proporciona; pero, de cualquier modo, no se trata de que el animador haga el trabajo que corresponde a los grupos. Si expresa demasiado pronto sus propias opiniones, puede inhibir a los miembros del grupo a ex-

poner las suyas, especialmente si no están de acuerdo con las del coordinador.

Dirigir un caso no es sencillo. El animador no está exento de pasiones y simpatías. Tampoco es inmune al cansancio y al aburrimiento. Y, con todo ello, debe conducir a un grupo hacia el descubrimiento de los hechos más significativos de un caso, a señalar cuáles son los problemas confrontados por la situación descrita, a examinar las acciones de sus ejecutivos, a formular un plan de acción y a prever su desenvolvimiento.

ANDREWS (1990:105) dice: «Si consigue salvarse de los siete pecados pedagógicos —debilidad, sarcasmo, inquina, descortesía, autosuficiencia, timidez y locuacidad— puede llenarse de esperanza y despreocuparse de si ha adquirido las técnicas adecuadas».

d) *Planteamiento de soluciones*: Con respecto a cada uno de los miembros del grupo, cabe destacar la aportación que cada uno de ellos realiza en torno a la posible solución o alternativa que ha de ser coincidente o no con las del resto, pero que tendrá indudablemente matices diferentes en función de su preparación, motivación, intereses, etc...; no existe, por lo tanto, una solución única y totalizante.

e) *Elementos*: Los principales que han de estar presentes en este tipo de metodología se refieren al propio caso o hecho, objeto de estudio; al grupo; al animador y, del mismo modo, a todos los aspectos organizativos de cada sesión grupal: objetivos, procedimientos observadores, advertencias y normativas concretas que habrán de fijarlas previamente el animador o coordinador de la misma.

f) *Temporalización*: El tiempo de duración de las sesiones depende de las circunstancias; cuanto más complejo sea el caso, más tiempo demandará su estudio. MAILLO (1979:98) señala en este sentido que la discusión puede durar de cuarenta y cinco minutos a dos horas. Si además el grupo es amplio, preferiblemente se ha de dividir en equipos de trabajo, formados por cinco o seis miembros.

— Procedimiento

La sesión se inicia con la convicción de que los participantes han estudiado cuidadosamente el material escrito (caso) que se les ha entregado con anterioridad. Lo primero que suele descubrir el animador es que los miembros del grupo han hecho el trabajo de forma deficiente. La primera reacción llevaría a considerar que les ha faltado interés. Sin embargo, es recomendable no apresurarse en los juicios. Lo más probable es que desconozcan los secretos del método.

El método del caso pretende *provocar en el sujeto una nueva actitud*, una manera de enfrentarse con una situación, que lleva al compromiso personal. Por eso, el caso se plantea de manera que convierta a los participantes en actores, quienes no deben verlo como espectadores y testigos ajenos a la situación que se describe.

El caso es el punto de partida para el trabajo con el grupo. ¿Qué va a encontrar en él?, ¿qué tiene derecho a encontrar? La respuesta es simple: datos sobre hechos, problemas, personas y acciones. Conviene disipar un error bastante frecuente. No se trata de que aprendan los datos; se trata de *usarlos* de manera que puedan reconstruir la situación que el caso describe y que se introduzcan en la problemática del mismo. Los datos no son más que el punto de partida para la discusión.

Es verdad que, generalmente, faltan datos; pero tampoco el ejecutivo los tuvo a mano cuando se enfrentó con el problema. En la vida de toda empresa hay un margen de incertidumbre con el que es preciso contar siempre. A pesar de ello hay que tomar una decisión y formular un plan de acción. Por otra parte, muchos de los datos que la persona desearía tener van apareciendo a medida que profundiza en el estudio del caso. Hay que enseñar a estudiar por medio del método del caso. Nunca será tiempo perdido el que todos los profesores empiecen por ello. Tal vez no lograrán que el alumno adquiera todo el contenido conceptual que ellos quisieran; pero obtendrán un resultado mejor: les enseñarán a analizar las situaciones prácticas que se presentan en el trabajo y les crearán una actitud que les permitirá pro-

fundizar siempre en los problemas y les ayudará a tomar decisiones.

El caso no es un tratado de soluciones. Es algo mucho más complejo y, paradójicamente, mucho más descarnado. TOWL (1969: 178) solía presentar una feliz metáfora: «Los casos son algo así como alimentos deshidratados. Requieren del análisis y de la discusión para volverlos a la vida». Tal es el trabajo que deben realizar los alumnos y el profesor, tanto de tipo personal como durante la discusión en los equipos.

No puede hablarse de un mejor estilo para dirigir una sesión de formación con el método del caso. Cada animador debe encontrar el suyo de acuerdo con el tema que trate, su personalidad, sus inclinaciones e, inevitablemente, su propia capacidad. Hay que prevenirse contra un posible error: pensar que la discusión en el grupo resume el método del caso, o peor, que lo constituye en su totalidad. No es así, aunque se trate de una parte importante del método.

Tras estas consideraciones previas, abordamos ahora *los pasos que es preciso realizar para el estudio de casos*. Podemos agruparlos sintéticamente en los siguientes:

— *Identificación del problema*: En esta etapa el animador expone ordenadamente el caso, lo entrega por escrito, proyecta una película o bien utiliza cualquier otro medio de comunicación, con el fin de facilitar detalles sobre los objetivos, el entorno, los procedimientos a llevar a cabo, así como el tiempo que han de emplear todos los miembros del grupo durante su análisis. Ha de cuidarse de que el enunciado sea breve y que en el planteamiento intervengan, junto al líder, el profesor o guía del grupo, los alumnos o cualquier otro sujeto integrante del mismo.

— *Explicación del problema*: Consta de su descripción del problema (antecedentes, análisis de los datos, información suficiente...), la formulación y replanteamiento del mismo. Conviene indicar las cuestiones principales y secundarias, los datos con que se cuenta o los que se necesitan y, por último, la interpretación del problema (causas o factores que lo han podido originar). En cualquier caso, el grupo o equipo de trabajo discute el caso presenta-

do y propone consensualmente los medios de solución y las alternativas que considera viables. Es aconsejable nombrar un secretario o portavoz del equipo que levante acta de los debates y de las conclusiones más significativas a las que se ha llegado en dicha discusión.

— *Solución del problema*: Consiste en la presentación de todas las soluciones o propuestas por parte de los secretarios de los equipos de trabajo, seleccionando aquellas que puedan ser más idóneas y adaptadas a la problemática estudiada. En este sentido se han de prever los medios de evaluación de soluciones, el seguimiento que requiere la solución adoptada y la satisfacción y/o insatisfacción de la misma, de cara, en su caso, a un replanteamiento del problema o de la propia solución.

Para la recogida de respuestas el animador realizará un breve resumen de las mismas, haciendo hincapié en las más acertadas y originales, efectuando una recopilación final en la que se destaquen las principales aportaciones. De cualquier modo, el animador o conductor del grupo no debe manifestar su opinión acerca del caso, aunque aclarará todas las preguntas que se formulen con referencia al mismo.

— *Valoración y utilización práctica*

En la formación es fundamental determinar qué tipo de capacidades pretendemos desarrollar a través del proceso educativo. No es lo mismo transmitir conocimientos científicos que capacitar para resolver problemas reales y, dentro de este último apartado, capacitar para resolver problemas operativos o no.

Según PÉREZ LÓPEZ (1973:31), «el manejo de técnicas aporta soluciones a problemas operativos. Para resolver problemas no operativos también son útiles desde el momento en que, una vez correctamente definidos, se transforman en problemas operativos. Es importante, sin embargo, resaltar la diferencia entre uno y otro caso: mientras que una técnica concreta es prácticamente "la solución" de un problema operativo, esa misma técnica no es más que una "herramienta" que puede ser útil en la solución de un problema no operativo. De hecho, se reconoce, generalmente, que las

técnicas ocupan un lugar secundario en la resolución de problemas no operativos».

El proceso educativo para el desarrollo de las capacidades requeridas para solucionar problemas es complejo. Solemos aprender de la vida misma, como se dice vulgarmente: «aprender de los propios errores». Evidentemente ésta es una forma de aprender muy efectiva, aunque dolorosa y, sobre todo, lenta.

Una forma de sustituir este proceso vivencial, de aprendizaje, consiste en recurrir a la simulación de la realidad, pues, como hemos dicho anteriormente, «un caso no es más que la descripción de una situación real en la que se plantea o puede plantearse un problema».

El método del caso se ha revelado bastante eficaz para instrumentalizar un proceso educativo que tiende a capacitar en la solución de problemas. Sin embargo, dado que su manejo no es fácil y su finalidad muy específica, conviene que precisemos algunos detalles; es bastante probable que resulte ineficaz, sobre todo si se compara con otros procedimientos.

Un caso, según FLORES CENA (1965:2), no es «ni pariente cercano de los cuentos, las fábulas, las narraciones de ciencia ficción, los ensayos o cualesquiera otras manifestaciones del arte literario. Por el contrario, se trata de descripciones de situaciones reales a las que se han encarado los dirigentes de una organización e incluye hechos, cifras, opiniones, etc».

El valor formativo de esta metodología radica en el reto que planteen los problemas que se presentan. En cada caso que se estudia no se formula uno, sino un conjunto de problemas, lo que suele provocar un cierta sorpresa, desconcierto, en los recién iniciados en este método, que se manifiesta en una desorientación pasajera, tanto mayor cuanto más pasiva ha sido su actitud en la anterior etapa académica.

A medida que se avanza —en un proceso de formación— en el uso de esta metodología, se van descubriendo una serie de *beneficios* que se pueden obtener mediante el estudio de casos, tales como:

- a) Adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas

concretos y pericia en la aplicación juiciosa de los principios generales de cada ciencia para su solución. La experiencia demuestra que el estudio por medio del método del caso es de gran resultado para convertir las ideas generales y los principios fundamentales en acción efectiva.

- b) Una comprensión más completa y realista de tales principios generales o «verdades fundamentales», que necesitan ser «traducidos» para su aplicación a situaciones concretas y específicas.

c) Nada más útil que los casos para demostrar que la infinita variedad de situaciones que se presentan en la actividad humana no pueden reducirse al simple esquema conceptual de una definición escueta, ni a un sistema que se mantiene y se repite. No se puede dar una «receta» válida para todos. Con frecuencia, algo que parece claro y sencillo no lo es tanto cuando se intenta aplicar. Sin embargo, una vez que el concepto ha sido analizado, probado y encontrado útil, adquiere una dimensión diferente y un nuevo significado. Se convierte en una herramienta práctica, que resulta familiar y se está en condiciones de utilizar, adaptándola a situaciones similares.

d) Desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis. Esto supone, principalmente, atender a examinar datos, antecedentes o información general, para determinar cuántos y cuáles son los hechos o circunstancias importantes que condicionan y definen el problema o los problemas en cuestión y descartar las circunstancias irrelevantes.

e) Capacidad para pensar en forma lógica y rápida, al poner al alumno en una posición que constituye un auténtico simulacro de una situación real y exigirle que llegue a conclusiones propias y aceptables, que pueda defender y justificar.

f) Integración —interrelación— de los conocimientos y vivencias sobre las distintas disciplinas que se conocen y estudian, desarrollando así una verdadera teoría organizacional o de sistemas, lo que llevará al alumno a reconocer que un problema, de producción, por ejemplo, lo es al mismo tiempo de comercialización, de dinámica de grupos, etc.

g) Motivación del sujeto (lo que asegura su intervención y desecho de superación), al ponerle en situación de «responsable» de las decisiones que se adoptan.

h) Fijación de los conocimientos adquiridos al ser reforzados a través de la acción. Éste es un aspecto importante si tenemos en cuenta lo que algunos autores dicen sobre la capacidad de retención de la persona: solemos recordar (como promedio) aproximadamente el 90 % de lo que hacemos, el 50 % de lo que oímos y vemos y, tan sólo, el 20 % de lo que únicamente oímos.

i) Hallazgos de ideas y generalizaciones que se pueden utilizar posteriormente, al recorrer un camino inductivo.

Para algunos autores como MUCHELLI (1970:221) el valor del método de casos reside en la unión entre el grupo y el animador, jugando en el método un papel tan importante como en el caso único. Para este mismo autor es un método de formación, gracias a la unión entre dos corrientes pedagógicas: el estudio de casos concretos y la utilización del grupo como medio directo de formación.

De cualquier manera, es indudable que del trabajo de grupo se consigue no sólo una mayor formación y conocimiento de un tema concreto y sus posibilidades de aplicación para la práctica profesional, sino también todo lo que representa, desde el punto de vista humano, la interacción de los miembros del grupo, el desarrollo de actitudes solidarias, tolerantes y democráticas, fomentadas por el papel del animador o moderador del mismo.

Para WALKER (1978:23), el uso del «estudio de casos» no necesariamente ha de sujetarse a criterios de muestreo, representatividad y control, sino que debe servir como medio de información útil, aplicable al propio lector o usuario del estudio; es decir, en una línea de formación para el profesional en relaciones humanas.

El estudio de casos tiene especial relevancia en el campo pedagógico, en el que el saber teórico requiere una intervención en la realidad. Es especialmente apropiado para la formación de grupos preocupados por el estudio e iluminación de problemas con-

cretos orientados a la búsqueda de las soluciones más adecuadas a la diversidad de los problemas humanos.

El estudio de casos como profundización en el conocimiento de una realidad con finalidad diagnóstica, terapéutica y orientadora

Este último enfoque del método de estudio de casos se refiere al conocimiento más profundo de una realidad individualmente considerada, ya sea respecto de un sujeto, una institución o una comunidad, pero con finalidad de diagnóstico, terapia u orientación.

Se trata de introducir esta metodología en el estudio pormenorizado de un individuo y/o su contexto al objeto de ayudarle en su aceptación y autoestima personal, posibilitando al propio tiempo su desarrollo, maduración y óptimo grado de integración en el medio social. Constituye, por lo tanto, una actividad imprescindible para el profesional del campo educativo y social y, muy singularmente, en aquellas vertientes del diagnóstico, la terapia y la orientación en sus diferentes dimensiones: personal, escolar y profesional.

Como señala BEST (1982:101), el estudio de casos —en el campo social o en la orientación— no se dirige ordinariamente al trabajo de investigación, sino hacia la solución de un problema personal. Para la comprensión de una unidad individualizada se han realizado estudios individuales de alcohólicos, toxicómanos, delinquentes juveniles, agricultores, inmigrantes, obreros industriales, miembros de ciertas profesiones liberales y directivos.

Del mismo modo, aunque limitado por las dificultades del control, el método del estudio de casos considerado por MAYER (1989:27), como una importante aproximación científica al estudio del individuo o de un fragmento de su vida fundamentalmente multi-determinado o influido por variantes situacionales.

No obstante, la aplicación de esta metodología cualitativa puede también extenderse al conocimiento de una unidad o realidad particular como la familia, el grupo, cualquier institución social o toda una comunidad. Ya existen precedentes en este sentido que,

como apunta BEST (1982:101), han estudiado, como casos individuales, instituciones tales como universidades, fábricas, hospitales, institutos de corrección, departamentos de sanidad, hermandades y grupos de negocios con el fin de comprender mejor el papel desempeñado por los sujetos.

— *Procedimiento*

Si bien no existe un tipo estándar para el estudio de un caso, todos los autores (A. J. JONES, 1964; A. E. TRAXLER, 1965; WORELL, 1978; etc.) están de acuerdo en admitir las fases procedimentales que detallamos con palabras de ANDRÉS (1980:146-148): «El grupo (de 20 ó 25 miembros) debe recibir de antemano una información de conjunto sobre el método y sobre las reglas del juego».

• *Fase preliminar*

Distribución del texto. Lectura individual del caso. Éste termina indefectiblemente con una pregunta implicativa que marca el papel específico que deben asumir los participantes: «Tú, ¿qué harías en el caso?»

• *Fase primera: Preguntas y respuestas*

La solución que se pide al caso no se puede dar sin una información complementaria. Surgen entonces las preguntas: quién, cuándo, cómo, dónde, por qué, etc., o bien se piden precisiones sobre el contexto de las instituciones, los turnos de trabajo, el papel de los protagonistas, etc. Ciertas preguntas (las previsibles) son objeto de un suplemento informativo escrito que se distribuye cuando se solicitan. Esta fase dura de 20 a 25 minutos.

• *Fase segunda: Deliberación*

El animador organiza el debate sobre las decisiones que se deben tomar para resolver la situación, poniéndose en el papel de implicación: Tú, ¿qué harías? Esta fase conducida en un grupo grande de forma no directiva debe llevar a discernir y formular

las grandes oposiciones, los juicios enfrentados; pueden ser dos bandos: unos a favor, otros en contra; o pueden ser más.

• *Fase tercera: Test de la decisión*

Esta fase se descompone en cuatro etapas:

1) *Primera etapa.*—Trabajo individual. Se pide a los participantes redactar su decisión personal motivada y el escrito se entrega al animador. Éste los clasifica por tipos de decisión, de acuerdo con las grandes tendencias que hayan aparecido en el grupo, y organiza subgrupos específicos de acuerdo con los matices de las decisiones.

2) *Segunda etapa.*—Formación de subgrupos y reunión de sus integrantes por separado. Cada subgrupo, de número variable, está formado por personas que tienen aproximadamente las mismas intenciones sobre la decisión. Estos subgrupos llegan a un acuerdo y deben nombrar a un relator.

3) *Tercera etapa.*—Simposio de relatores ante el grupo total. Cada relator de subgrupo expone al grupo total las conclusiones a las que llegó con sus compañeros y justifica la decisión que tomaron. Eventualmente, después de esta tercera etapa el animador puede organizar un juego de papeles (*role playing*) para cuestionar la realización de las diversas decisiones.

4) *Cuarta etapa.*—Discusión general. Elaboración de una solución efectiva común y análisis de las consecuencias. Esta etapa exige más directividad en la forma de la discusión. Es un análisis de la estructura real de la situación; una síntesis, y aquí hay que llevar al grupo a la decisión.

• *Fase cuarta: Conceptualización*

El animador orienta la discusión hacia una reflexión sobre el género de los problemas ilustrados por el caso, sobre los medios para prevenir dificultades en la vida real y sobre los principios generales de acción adaptada a ese orden de cosas; este trabajo se orienta sobre «el tema» ¿Qué aprendemos de este caso si vamos hasta el fondo de las implicaciones de su significación concreta?

La reflexión se orienta en cuatro direcciones: «Mirada hacia atrás»: sobre las condiciones y el contexto en el cual se produjo el incidente; «mirada hacia arriba»: a los principios operacionales para generalizar; «mirada alrededor»: a las situaciones análogas; «mirada hacia adelante»: a la necesidad de modificar nuestras actitudes personales, si es que queremos servirnos de estos casos para vivir de una manera eficaz y adaptada a la realidad.

Si además del diagnóstico tratamos de utilizar el método de estudio de casos en las vertientes terapéutica y orientadora, a las fases anteriores habría que añadir las siguientes:

— *Programa de intervención*: Consiste en la realización del programa adecuado de intervención según el caso lo requiera y en el que han de participar los profesionales necesarios en un enfoque interdisciplinar de actuación, organizado multiprofesionalmente y en el que se recogen todos los aspectos relativos a objetivos, contenidos, técnicas, estrategias y recursos, así como la temporalización del mencionado programa. A veces en dicha programación se recogen también acciones encaminadas a la mejora del sujeto que tienen que ver con el contexto, clima escolar y social, la interacción con el grupo y, en definitiva, con todos los elementos coadyuvantes a su realización personal.

— *Seguimiento del problema*: En él se hace hincapié no sólo en lo concerniente a la temporalización de dicho seguimiento, sino, lo que es más importante, los objetivos conseguidos, el grado de evolución o retroceso del sujeto, etc., para que nuevamente se puedan plantear otros objetivos en un proceso de retroalimentación constante, como indicador de garantía de éxito en la programación efectuada. La fase de seguimiento sirve, por lo tanto, para controlar la exactitud del diagnóstico en aras de una eficaz acción educativa o terapéutica.

— *Valoración de este enfoque*

En síntesis, el estudio de casos desde esta perspectiva:

— Facilita la atención individualizada al sujeto.

— Permite un empleo más eficaz de los instrumentos de recogida de información.

— Sirve de punto de partida para el trabajo en grupo de profesores, tutores, padres, directivos, especialistas en orientación y diagnóstico, profesionales de apoyo, etc.

— Proporciona a la solución de problemas una ayuda especial, ya que no es preciso esperar a que una investigación haya concluido para iniciar cualquier tipo de actuación.

— Debe ser un proceso abierto, capaz de ser mejorable y de introducir cualquier tipo de estrategias o medidas correctoras que reorienten hacia la mejora y la solución de la problemática que cada caso conlleva.

CONCLUSIONES

A pesar de la gran tradición en el empleo de los métodos cuantitativos, la realidad parece apuntar a que se va abriendo paso otra metodología cualitativa, también con cierta tradición, que está permitiendo mejorar sustancialmente el campo de las relaciones humanas.

La época actual, caracterizada por grandes y profundas transformaciones, camina hacia una nueva sociedad. Los problemas sociales y educativos no son ajenos a esta situación y nuestra tarea debe ser viva y activa, mientras promueve vitalidad y entiende la vida al estilo de Ortega, como una actividad que nos lleva a ocuparnos por las cosas, con las cosas.

La pedagogía contemporánea reclama en este sentido un respeto por la libertad, unido al impulso creador. Aprender es, además, aprender a descubrir la fuerza interior que provoca, dirige y sostiene toda la vida.

Así, la metodología del estudio de casos resulta eficaz como modalidad de investigación en ciencias humanas, como método para la formación de profesionales y, finalmente, como un intento de profundizar en un sujeto o realidad única e irrepetible, con finalidad diagnóstica, terapéutica y orientadora.

Tomando como base lo anteriormente expuesto, podemos establecer las siguientes conclusiones:

1.^a La aplicación concreta del método de estudio de casos en las relaciones humanas (antropología, sociología, etnografía, pedagogía, psicología, etc.) exige la presencia de un grupo o equipo de trabajo.

2.^a El estudio de casos en cualquiera de las perspectivas actuales permite entrenar a los participantes del grupo o al investigador en el manejo y selección de información sobre el caso, la discusión, análisis de los hechos y la toma de decisiones, desarrolla la «flexibilidad de razonamiento y demuestra que puede haber soluciones diversas para un mismo problema».

3.^a Ya se trate de casos reales o simulados, el método enunciado nos sugiere pautas de modificación y de cambio personal o estratégico en una línea de mejora de las relaciones humanas y de un mundo más plural, diversificado y democrático.

4.^a A pesar de su carácter cualitativo puede complementarse con otros procedimientos ya estructurados (por ejemplo, la etnografía, la investigación-acción) y la aplicación de las técnicas propias de esta modalidad. En algunos casos puede resultar compatible con otros procedimientos cuantitativos.

5.^a La principal aportación del estudio de casos, según STAKE (1981), es que el conocimiento que se aprende por este medio es diferente de otros conocimientos provenientes de la investigación porque el conocimiento del estudio de casos es:

- *Más concreto.* Está vinculado con nuestra propia experiencia, es más vivo, concreto y sensorial.
- *Más contextual.* Nuestras experiencias están enraizadas en el contexto como lo está el estudio de casos.
- *Más desarrollado,* por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión al estudio de casos.
- Está basado en poblaciones de *referencia cercanas al lector,* lo que le permite implicarse más fácilmente.

6.^a Es importante destacar la conveniencia de realizar actividades de formación con este planteamiento metodológico de tipo cualitativo a través de cursos, seminarios y jornadas. Se completa con el fomento de investigaciones orientadas hacia su implantación real y efectiva en el campo social y educativo.

En suma, creemos que la investigación cualitativa puede suponer un proceso de avance y de mejora de la realidad social y educativa; nos aporta, además, un conocimiento más profundo de la persona y de las instituciones. El método del estudio de casos proporciona, sin lugar a dudas, una vía privilegiada para lograr un conocimiento más profundo del fenómeno a estudiar.

CASOS PRÁCTICOS

Se presentan a continuación casos prácticos, con el fin de que puedan ser estudiados y resueltos. Sólo de este modo se aplicarán los conocimientos anteriores a la resolución de casos concretos. Un grupo estudia a lo largo de varias sesiones situaciones problemáticas concretas presentadas con carácter real para provocar, a través del análisis del caso, una toma de conciencia de la situación sin quedarse en una mera conceptualización, sino pasando a soluciones eficaces y aplicaciones para la vida práctica.

Caso A: UN NIÑO HIJO DE TOXICÓMANOS

Este primer caso se presenta desarrollado con el fin de ofrecer pautas para el estudio de otros similares. Sin embargo, conviene tener presente que todos los casos son diferentes.

1. Presentación

Se trata de un caso real. El estudio de un sujeto de Educación Infantil en un centro situado en una de las barriadas marginales de la costa sur de Andalucía. El proyecto fue atendido por un equipo de profesionales.

2. El caso

La educadora del niño presentó al equipo la situación a comienzo de curso en el mes de octubre. Jaime tiene en este momento 26 meses y hace tres semanas que se ha incorporado al proyecto. Presenta problemas de adaptación, no dice ni un sola palabra y su aseo personal es muy deficiente.

3. Búsqueda de datos

El equipo se dio cuenta que necesitaba más información sobre el caso. Cada uno la buscó según sus competencias. En la sesión siguiente se pusieron sobre la mesa los datos obtenidos por cada miembro del equipo.

Psicóloga.—El niño presenta una gran necesidad de cariño, aunque no la manifiesta abiertamente. Expresa también excesivo temor ante situaciones y personas nuevas.

Pedagoga.—La prueba madurativa aplicada al integrarse en el proyecto no señala deficiencias salvo en el área del lenguaje expresivo. Jaime puede desarrollar con toda normalidad sus capacidades. Su adaptación al Centro no presenta graves problemas.

Director del Centro.—Manifiesta que lo inscribió su abuela. Los padres no viven con el niño. Tiene varios primos en el colegio. Uno de ellos también tardó mucho tiempo en hablar.

Asistente Social:

- Ha visitado a la familia. Informa que al entrar en el patio de su casa, éste se encontraba lleno de basura y de grasa de coches.
- Un abuelo sentado, casi parálítico, hablaba con un pequeño que se movía entre la suciedad y se escondió al verla.
- Los ingresos familiares son muy escasos.

Educadora:

- La abuela ha hablado con ella. Jaime es hijo de una hija suya que tiene 19 años. Lleva enganchada a la droga desde los 15 y ha sido encarcelada varias veces. El padre del niño está en las mismas condiciones que la madre.

- «Mi hija —manifiesta la abuela— viene a veces a casa, pero nunca se sabe cómo va a tratar a su hijo. Hace mucho tiempo que no veo a mi yerno; él y su familia no se ocupan del niño».
- «Estamos preocupados por Jaime porque habla muy poco, aunque puede parecerse a su madre, que no habló hasta los cuatro años. El niño besa todas las fotos y las cartas de su madre. Se despierta muchas veces durante la noche y, en general, duerme poco».

4. Análisis de los datos

Escuchada una nueva relación de los datos, intentamos redefinir la situación: Jaime, abandonado por sus padres, recibe de sus abuelos y sus tías ciertas atenciones, pero no las más adecuadas. En las sucesivas sesiones nuestra discusión se centró en los siguientes puntos:

- *La adaptación.*—La educadora la considera normal y la interpretación que la pedagoga hacía de los datos recogidos en el «registro de adaptación» no presentaba ninguna anomalía, aunque se debía prestar un poco de atención a la actitud del niño ante los desconocidos y ante la educadora.

Los otros miembros del equipo habían observado a Jaime mediante la técnica de triangulación y consideraban que presentaba un recelo grande ante los desconocidos; apego a la educadora, que le impedía una exploración activa de su medio, y demasiada agresividad con sus compañeros. Tras el intercambio de opiniones, llegamos a la conclusión de que la adaptación de Jaime presentaba problemas de relación interpersonal.

- *El aseo.*—Este aspecto estaba íntimamente ligado a la situación familiar. Tras contrastar opiniones, decidimos que era necesario abordar con la familia las atenciones adecuadas al correcto aseo de Jaime. La asistente social se comprometió a seguir visitando la casa y la educadora a hablar con la abuela y las tías del niño.

- *La afectividad.*—Este punto fue muy difícil de abordar. Acordamos insistir a la abuela para que asistiera a todas las charlas que íbamos a dar a lo largo del curso.

• *El lenguaje.*—La educadora y la pedagoga insistían en que era algo llamativo, y que además la familia apuntaba al niño al proyecto porque le preocupaba este aspecto de su desarrollo. Coincidíamos, sin embargo, en que no era el problema más urgente del niño. Decidimos preparar un programa de refuerzo de lenguaje, especial para Jaime, e irselo aplicando siempre que fuera posible, sin darle prioridad.

5. *Evaluación final*

Seguimos el caso a lo largo del curso y al final del mismo, en sesión evaluativa, se ha resaltado que hemos conseguido: Conocer bien el problema e implicar a la familia. Aplicar un programa de adaptación que arroja resultados positivos y un programa de refuerzo del lenguaje que empieza a dar sus frutos.

Nos parece importante para el futuro que la asistente social presente un informe a los Servicios Sociales del Ayuntamiento, por el que se incluya a Jaime en el Programa de Infancia para niños de alto riesgo, de manera que él y su familia reciban la ayuda que sea precisa para que mejore su situación. Mantener el contacto con la familia. Estar atentos a las crisis y la superación de las mismas por parte del niño. Un aspecto a tener en cuenta es el de la alimentación sana y adecuada de este niño; la enfermedad que tiene en la boca puede tener su origen en una alimentación inadecuada. Hemos observado que hasta ahora sigue tomando biberón (de zumo, no de leche) con demasiada frecuencia.

6. *Conceptualización*

Este caso nos ha ayudado a reforzar algunos principios generales que creemos fundamental tener en cuenta en la puesta en marcha y en la mejora constante de nuestra tarea socioeducativa.

Una vez más se ha puesto de relieve la importancia que tiene la influencia de la familia en el desarrollo del niño. No cabe duda que la ausencia del padre y/o de la madre en los primeros momentos de la vida marca fuertemente el desarrollo de la personalidad. Cuando las situaciones económica, social, sanitaria... por las que pasa una familia son difíciles, no hay tiempo para el niño,

ni mucho menos para dispensarle el trato que necesita. Al carecer de estímulos encuentra dificultades para crecer y desarrollarse con normalidad. La estrecha colaboración familia-centro educativo produce siempre beneficios en el desarrollo armónico e integral de los niños.

Es esencial el trabajo en equipo, donde se puedan contrastar las opiniones y esfuerzos de distintos profesionales, para que sea eficaz la labor que se intenta llevar a cabo. En el estudio de este caso se ha puesto de relieve una vez más que los problemas sociales suelen tener causas múltiples. Este niño necesita de una atención continuada por parte del equipo pues, al tratarse de «un sujeto de alto riesgo», tiene muchas posibilidades, si no se le presta la atención adecuada, de ser un futuro delincuente o toxicómano como sus padres. El ambiente familiar y social en el que se desenvuelve puede ejercer una influencia decisiva en su vida.

Caso B: UN ANIMADOR SOCIOCULTURAL

Se describe a continuación el perfil de un personaje llamado Juan López Rodríguez, que trabaja de animador sociocultural con carácter voluntario. Su profesión es de maestro en una población de 10.000 habitantes. Es preciso leer esta información detenidamente para analizar el caso objeto de estudio y resaltar los aspectos tanto positivos como negativos.

Antecedentes

Juan López Rodríguez tiene 35 años, está casado y tiene dos hijos. Su mujer piensa que Juan está mucho tiempo fuera de casa y cuando está en ella se preocupa demasiado por su trabajo. Esto hace que a menudo se encuentre nervioso e irritable, lo que a veces produce conflictos familiares.

Juan suele estar bien informado de su profesión. Además de sus funciones habituales, lleva a cabo un proyecto para construir una cooperativa de cereales en la localidad, con el fin de dar posible trabajo a jóvenes agricultores y así evitar que se vayan del pueblo. Tiene buenas relaciones con el pueblo y también con el Inspector de Enseñanza de la localidad.

A veces el doble trabajo de Juan le ocasiona dificultades porque se compromete con diferentes actividades, difícilmente conjungibles, y cada día se hace más imprescindible en el pueblo. En términos generales, es una persona dinámica con un trabajo interesante, pero a veces tiene la sensación de no poder controlar suficientemente las cosas que ocurren en su entorno.

Se reúne mucho con las fuerzas vivas de la localidad, pero apenas puede asistir a toda la reunión, pues le demandan para resolver diferentes problemas. Si él convoca la reunión, nunca le da tiempo a prepararla; dice que si hay verdaderos problemas ya surgirán. Tiene por costumbre archivar todos los papeles de todas las reuniones, pero, si quiere leerlos, debe dedicar a éstos los fines de semana o días de sus vacaciones.

Juan es un hombre que vive intensamente el presente, tiene poco tiempo para relajarse y reflexionar porque siempre está ocupado en una o varias cosas a la vez. Sin embargo, le preocupa el futuro; es consciente de que necesita pensar hacia dónde va su trabajo y su vida. Algunas veces tiene la sensación de ir demasiado rápido, de que las circunstancias le arrastran y no sabe bien hacia dónde.

Le preocupa mucho el hecho de que puede ser muy creativo y que su actividad diaria no se lo permite. Pasa por momentos en los que se siente un hombre de éxito y triunfador y otros en los que considera su trabajo como rutinario y monótono. Juan tiene capacidad para asimilar lo que lee y le gusta estudiar; está pensando en hacer una carrera superior (todavía no ha decidido cuál); se matriculará el próximo curso. Hace dos años se matriculó en idiomas, pues quería dedicarse más a sí mismo, pero después de dos meses tuvo que abandonar el intento. Hay que reconocer que en la localidad cada vez están surgiendo más problemas, y Juan se mete en ellos de forma casi instintiva. En el pueblo se cuenta con él para todo.

Todos los días organiza su jornada, anota todo lo que tiene que hacer y agrupa las actividades que son semejantes. Las que no le da tiempo las acumula por la tarde-noche, lo que a veces le desahosiega y le impide dormir.

Teniendo en cuenta lo anterior, señala 5 aspectos positivos y 5 negativos en el estudio de este caso.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL	
Aspectos positivos	1.-
	2.-
	3.-
	4.-
	5.-
Aspectos negativos	1.-
	2.-
	3.-
	4.-
	5.-
¿Qué le recomendarías? (Sólo una cosa)	

Discusión por pequeños grupos para buscar entre todos la mejor solución al caso objeto de estudio.

Caso C: LA NEGOCIACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES

En la Comunidad Autónoma de Madrid existe una localidad cercana —ciudad dormitorio— que cuenta con un volumen de población inmigrada procedente de las localidades más diversas que acudían a la ciudad para buscar unas mejores condiciones de vida. En general se trata de sujetos de un bajo nivel cultural que anhelaban de la ciudad lo que no habían podido conseguir en el campo, en la pequeña localidad en la que habían nacido.

La llegada a la gran ciudad, para una gran mayoría, ha resultado muy difícil. Se encontraron con problemas de vivienda, trabajo y educación para sus hijos. Algunos han podido salir adelante, pero otros muchos se han encontrado solos, abandonados y sin

saber a dónde acudir. Llamaron a muchas puertas para buscar soluciones, pero no las han encontrado. Ante esta realidad algunos no encontraron otra salida que entregarse a la droga y al alcohol, lo que ha incrementado de forma considerable los problemas en esta ciudad. Los robos y la delincuencia ciudadana se hacen cada vez más frecuentes, incluso en los niños, y la situación se hace muy difícil, por no decir insostenible. ¿Por dónde habría que romper este círculo vicioso?

Para reflexionar sobre estos problemas, se han reunido representantes de diferentes partidos políticos. Las entidades negociadoras son los representantes de la Comunidad Autónoma, del Ayuntamiento, de la Diputación y de las Asociaciones de Vecinos.

Todos ellos quieren encontrar la mejor solución posible a todos los problemas, pero les resulta muy difícil ponerse de acuerdo porque todos quieren que reporte beneficios, pretenden dejar muy claro que su partido es el que aporta la mejor solución y el que más se preocupa por resolver los problemas de los ciudadanos.

En cuanto a las entidades

— Los representantes de la Comunidad Autónoma proponen un plan de construcción de viviendas sociales en un plazo de diez años.

— El Ayuntamiento considera que la solución debería provenir de la atención educativa a los niños y familias. En casos agudos de alcohol y droga, crear centros de atención a los niños e intentar rehabilitar a los padres.

— Desde la Diputación consideran que en conexión con el Ministerio de Trabajo a través del Instituto Nacional de Empleo, habría que intentar crear cooperativas y generar empleo.

— Por su parte, las asociaciones de vecinos afirman que allí no se puede vivir y lo que necesitan con urgencia es tener la seguridad de sentirse libres y saber que la situación se va a solucionar con urgencia.

Durante mucho tiempo han debatido entre ellos para buscar soluciones.

Reflexionar

1. ¿Con qué posición te identificarías más? Razona tu respuesta.
2. Busca argumentos convincentes que sirvan también para convencer a otros.
3. ¿Cómo negociarías con los representantes de las diversas entidades para encontrar una solución conjunta?

Fases del estudio de casos

1.º *Eclósiva*.—Reflexión personal sobre el caso ¿Con qué posición te identificas más? Se constituyen diferentes grupos, cada uno se identifica con una postura más que con otras. Intenta razonar y enriquecer tu postura y persuadir a los demás.

2.º *Análisis-síntesis*.—Ir a la realidad y leerla de forma crítica para intentar mejorarla y transformarla. Determinar los hechos más significativos e intentar elaborar una síntesis.

3.º *Conceptualización*.—Consiste en la formulación de principios de acción. Conviene buscar aquellos que puedan ser más eficaces para la situación concreta objeto de estudio. Los secretarios de los diferentes grupos discuten las propuestas elaboradas por cada uno hasta llegar a una propuesta común para mejorar la zona. Preside la reunión el coordinador del grupo.

¿Cómo negociar las posturas iniciales? Caso de no llegar a una propuesta común, se aplazará la reunión con el fin de dar un tiempo para valorar el trabajo realizado.

HOJA DE OBSERVACIÓN

1. Observa las intervenciones que han *facilitado* la comunicación.
2. Observa las intervenciones que han *dificultado* la comunicación.
3. ¿Cuáles son las actitudes más importantes que has podido observar? También, ¿cuáles te han llamado más la atención?

4. ¿Qué comportamientos ayudaron más a resolver el conflicto?
5. ¿Cómo evaluarías en general la interacción y el clima que se ha conseguido establecer? ¿Ha evolucionado a mejor o peor?
6. ¿Se llevó a cabo la negociación de manera realista y constructiva?

Una vez realizado el trabajo en grupo se procede a puntuar a los representantes de cada entidad desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo, según la posición que cada uno le otorgue. Conviene calcular la puntuación individual de cada miembro del grupo, la puntuación total del grupo y hallar la diferencia.

Puntuar a cada grupo en:

- | | | | | | | | |
|----|----------------|---|---|---|---|---|-------------------|
| A. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | Muy de acuerdo | | | | | | Muy en desacuerdo |
| B. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| C. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| D. | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |

Entidades	Punt. indiv.	Punt. grupo	Diferencia
A. orador/secretario			
B. orador/secretario			
C. orador/secretario			
D. orador/secretario			

Una vez calculadas las puntuaciones es preciso reflexionar sobre las mismas y preguntarse:

1. ¿Qué cualidades debe tener un buen negociador? Discusión en grupo (en algunos casos puede formularse la pregunta antes de puntuar).
2. ¿A qué secretario-orador has calificado más alto? ¿Pertenece al grupo en el que habías trabajado previamente? ¿Y el grupo? ¿A quién ha calificado más alto?
3. ¿Difiere tu percepción del resto del grupo? Razona tu respuesta.

ACTIVIDADES

1. Lea detenidamente el cuadro 4, en el que aparece detallada la estructura y organización de un estudio de casos. Analice cada una de las fases y destaque un elemento que considere imprescindible en la fase *preactiva*, otro en la *interactiva* y, finalmente, en la *posactiva*.

2. En el tema se le presentan diferentes casos. Le proponemos que elija uno de ellos, el que le resulte más familiar o más cercano a sus intereses. Cambie los nombres que allí aparecen por otros próximos al lugar de residencia o trabajo. Después conviene que *estudie* el caso siguiendo los pasos indicados anteriormente. No intente llegar a la conclusión sin haber seguido *el proceso* detenidamente; pues no olvide que no se pueden formular juicios concluyentes sin una información exhaustiva y un análisis detenido.

3. Proponemos a continuación un texto para analizar críticamente.

«La evasividad caracteriza a la noción de "estudio de casos". ADELMAN et al. (1980) la definen como el estudio de una instancia en acción, es decir, de casos particulares, en los que se recoge información selectiva acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores. Ello permite al investigador captar y resaltar todos los elementos significativos, lo que posibilita el entendimiento de la situación investigada... "Caso" en la práctica puede ser cualquier cosa: persona, institución, programas, responsabilidad, población... En resumen, el enfoque del estudio de "casos" implicaría el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno. La cuestión está en la determinación de la amplitud de lo que abarca el fenómeno.

...El estudio de casos hace uso fundamentalmente de procedimientos abiertos, entre ellos la entrevista y la observación. Los procedimientos abiertos son instrumentos flexibles y adaptables que permiten recoger aspectos que no han sido preseleccionados por el experimentador.»

Ministerio de Educación y Ciencia (1987:21), «Investigación cualitativa». Cuaderno, n.º 6.

CAPÍTULO IV

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo intentamos ofrecer una reflexión sobre las posibles aportaciones de la investigación-acción en la educación tanto formal como no formal, teniendo en cuenta que la principal riqueza que la caracteriza es la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja. Esta finalidad prioritaria de la investigación-acción queremos vincularla con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad social, objetivo que caracteriza, justifica y constituye su razón de ser, principalmente si hacemos referencia a la investigación-acción participativa.

El tema de la investigación-acción ha aparecido con gran pujanza en los últimos tiempos debido a una serie de circunstancias históricas que le han proporcionado un nuevo caldo de cultivo para desarrollarse con gran rapidez. En el campo social se ha producido una nueva sensibilidad hacia los grupos discriminados y desfavorecidos, lo que ha despertado más vivamente el valor de la justicia y de la solidaridad. También somos más sensibles hacia las culturas minoritarias, ante el hecho de la multiplicidad cultural —multiculturalismo e interculturismo—, a la vez que se está despertando una nueva conciencia ecológica.

Entre estos nuevos valores y sensibilidades se puede destacar también la necesidad que se constata en todos los campos de *reflexionar sobre la praxis*. En el campo social, los trabajadores sociales, en los más diversos campos, son cada vez más conscientes de sus necesidades de investigar sobre su propio trabajo con el fin de mejorarlo. En el campo docente el profesor reclama cada día más tiempo, formación y posibilidades de sistematizar su quehacer