

## UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DE CASO DESDE LA PRÁCTICA

Xavier Chavarria Navarro<sup>1</sup>

Estudios de Psicopedagogía  
Universitat Oberta de Catalunya

Stephen Hampshire<sup>2</sup>

Escuela de Idiomas Modernos  
Universidad de Barcelona

Francesc Martínez<sup>3</sup>

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació  
Universitat de Barcelona

### RESUMEN

*Se estudia el método del estudio de casos, a partir de la experiencia aplicada en sendos trabajos de investigación en el ámbito organizativo y docente. Tras un análisis de las aportaciones de algunos expertos y la propia aplicación, se concluye con un esbozo descriptivo que aproxima a los estudios de caso.*

**Palabras clave:** Estudio de caso, Investigación cualitativa, Lingüística aplicada, Fenomenología.

### ABSTRACT

*The case study method is studied on the basis of two research theses in organizational and education areas. After an analysis of contributions by experts concerning the nature of a case study and their application in practice, our article concludes with a descriptive outline of a case study.*

**Key words:** Case study, Qualitative research, Applied Linguistics, Phenomenology.

---

1 xchavarria@uoc.edu

2 shampshireab@telefonica.net

3 fmartinezo@ub.edu

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se ha tratado de estudiar de manera casuística lo que son los estudios de caso; se ha optado por elegir el estudio en paralelo de dos casos. Ambos se han desarrollado por dos de los autores de este artículo de manera independiente.

En el primero de ellos, la unidad de análisis es la dirección escolar de diversos centros educativos, y la muestra la constituyen directores de varios centros educativos.

En el otro, la unidad de análisis es un modelo de enseñanza nuevo, llamado *peer teaching*, y la muestra una clase de alumnos en un centro.

Estos *estudios de caso* han sido analizados de manera conjunta para tratar de efectuar alguna aportación de tipo inductivo respecto de lo que es un *estudio de caso*, especialmente en aquellas cuestiones substantivas o esenciales respaldadas por la experiencia práctica.

Ha resultado de gran riqueza el proceso de puesta en común, diálogo y reflexión desde estas prácticas concretas, así como las aportaciones teórico-prácticas proporcionadas desde el exterior de estas dos investigaciones, las cuales, a su vez, han permitido construir unas conclusiones que permiten la comprensión de la metodología investigadora empleada para aprehender las realidades concretas respectivamente concernidas.

También, se ha realizado una acotación o aproximación a lo que es un estudio de caso a partir de la revisión de algunas aportaciones referidas en la literatura profesional. Éstas han servido para situar el foco con el que se ha intentado *atrapar* la práctica investigadora o descodificación de la metodología *verdaderamente* empleada.

Estas conclusiones son, en parte, coincidentes con aportaciones de otros autores y también incluyen otras que pueden suponer características emergentes respecto a lo que, comúnmente, se asume como establecido.

La caracterización de estos casos particulares, —en la medida que se dieran ciertas similitudes de contexto investigativo, de *cultura* profesional y de inclusión de las actitudes en relación a las decisiones de las personas implicadas en la investigación— podría extrapolarse quizás a otros, especialmente por lo que se refiere a las posibles características emergentes.

De esta manera, deseáramos ser claros en el propósito de este artículo. Aunque nos dirigimos hacia la cuestión de *qué es un estudio de caso*, no es ciertamente nuestra intención proporcionar una definición que sea universalmente aplicable para todos y cada uno de los posibles contextos de aplicación.

No obstante, nuestra pretensión supone una cierta aproximación al concepto de estudio de casos, desde la caracterización de éstos, apoyada en opiniones expertas en este campo y, principalmente, desde nuestra experiencia personal en la práctica de investigaciones con esta metodología.

Por ello, nuestro método de trabajo ha resultado parcialmente heurístico, en el sentido que usamos nuestros propios razonamientos y experiencia para explorar lo *que es un estudio de caso* y contribuir a crear conocimiento desde su exégesis.

## LA TEORÍA DEL ESTUDIO DE CASO EN LA PRÁCTICA

Vamos a exponer, a continuación, por separado las principales características de cada una de las investigaciones referenciadas, para ponerlas en contacto posteriormente con la aproximación teórica considerada.

La caracterización de la investigación sobre la gestión de recursos humanos de los directores escolares, estudio de caso de Chavarría, se presenta de manera discursiva explicando la secuencia de desarrollo metodológico; en cambio, en la caracterización del trabajo de Hampshire sobre Peer Assisted Learning se procede de manera más analítica. Ambas formas se complementan.

### Estudio de casos comparados

Así, en cuanto al estudio de Chavarría cabe señalar que las aportaciones teóricas y las investigaciones sobre la dirección escolar en España han tenido un creciente interés, así como un notable aumento, en la última década. Más aún, desde la modificación realizada en 1995 del modelo directivo promulgado en 1985, en el que —no obstante— se mantiene el carácter electoral del acceso a la dirección.

Esta peculiar característica del modelo español genera una contra dependencia del director con respecto al profesorado y unas relaciones de poder ambivalentes en los centros escolares, en los que la labor de dirección de personas tiene unas complejas connotaciones micro políticas.

Ciertamente, la relación entre liderazgo y calidad educativa, el papel fundamental del profesor como clave en los aprendizajes de los alumnos (OCDE, 1991), y el reconocimiento del llamado *efecto centro*, dentro de unos parámetros de creciente autonomía, que identifica el centro educativo como unidad de cambio directamente relacionado con la calidad de sus resultados, han focalizado la atención de expertos e investigadores en los últimos años.

Además, recientemente se han impulsado institucionalmente procesos de evaluación de centros con la finalidad del perfeccionamiento y mejora, se ha proyectado la necesidad que los centros educativos respondan a las exigencias sociales de calidad y se están propiciando iniciativas tendentes a fomentar el desarrollo organizacional, la capacidad de autoaprendizaje y la singularización de los centros. Resulta evidente que la calidad del profesorado está en el corazón de toda mejora escolar (Stronge, 1997).

En el trasfondo de la cuestión, sin duda alguna, está el profesorado y los sistemas de gestión de los recursos humanos en medio de los cuáles resultan *atrapados* los directores escolares. La caja negra o cara oculta de la organización escolar para la efectividad y la calidad pivota en el manejo adecuado de las interrelaciones con el profesorado.

En consecuencia, para esta investigación resulta extraordinariamente importante la consideración de la cultura corporativa del profesorado, como amalgama en la que cobran sentido las creencias y valores compartidos a nivel general, así como en el clima específico en cada centro.

En este contexto, se inscribe dentro de la investigación hermenéutica (Chavarría, 2001) para la elaboración de una tesis doctoral sobre la gestión de recursos humanos en la escuela y las implicaciones que supone para la formación de los directores escolares.

El estudio se restringió, por razones obvias de modelo de gestión y de operatividad a centros públicos de primaria de Cataluña.

La pretensión radica en poder aproximarse, a través de técnicas cualitativas, a este entramado poco formalizado y, en ocasiones, oculto que —probablemente— sería difícil de abordar desde metodologías cuantitativas y perspectivas formalistas.

Se trata, pues, de una investigación centrada sobre un tema caracterizado por: la actualidad, la complejidad, la relevancia, la transversalidad, la necesidad de desvelar significados, las connotaciones culturales, y la necesidad de profundización.

Esta investigación se plantea como un estudio de caso múltiple, ya que —además, de la decodificación de la cotidianidad— se orienta hacia un cierto desarrollo de teoría (Arnal, del Rincón y Latorre, 1995).

Igualmente, hay que convenir —tal como hemos visto en el apartado anterior— que participa de algunas connotaciones propias de los estudios fenomenológicos y de los estudios etnográficos.

Una metodología muy similar y para una investigación también relacionada con la formación de directores frente a los nuevos retos propiciados por una reforma educativa (ERO), implicando un cierto cambio de perfil hacia una dirección más *managerial*, han seguido McHugh y McMullan (1995) desde la Universidad del Úlster (NI).

Se trata de desarrollar un estudio a base de entrevistas semi-estructuradas, en profundidad, con seis directores escolares considerados como buenos gestores de recursos humanos.

Este material se completaría y complementarían con los cuestionarios dirigidos a los profesores de estos centros, el diario de la investigación, los grupos de discusión formados por otros directores para contrastar los resultados de las primeras pesquisas, y la participación de dos expertos como *abogados del diablo* (esta última ha substituido una previsión inicial de aplicar una técnica *Delphi*).

Igualmente, se procedería a una revisión de la literatura científica, las investigaciones y las experiencias relevantes publicadas —enfaticando en aquellas que se refirieran al contexto español— a partir de la acotación de los tres temas en conexión que limitan la investigación: la dirección escolar, la gestión de recursos humanos y la formación de directivos escolares.

A falta de una evaluación sólida de los directores, para configurar la muestra *intencionalmente* se aplicaron aditivamente los siguientes criterios:

- a) El director es considerado buen gestor de recursos humanos por parte de sus supervisores (inspectores que hayan tenido asignado el centro al menos en los últimos tres años).
- b) El director es considerado buen gestor de recursos humanos por parte —mayoritariamente— del profesorado del centro.
- c) El director se presta voluntariamente a la investigación y, además, está interesado explícitamente en el tema.
- d) Existe un clima favorable en el centro para el desarrollo de la investigación, especialmente en lo que concierne al profesorado.
- e) De manera complementaria, los contextos de los centros son similares y responden a las características más frecuentes en los centros públicos de primaria de Cataluña:

áreas urbanas, integrado en el entorno del barrio o distrito, tamaño medio de los centros, y niveles socio-económicos bajos y medio-bajos. De todas formas, este criterio solamente se aplicó por defecto; así, se pretendía no prescindir de un posible caso interesante de buen cumplimiento de los otros criterios (especialmente, los dos primeros) aunque no se cumpliera éste, tal como efectivamente ocurrió en un director seleccionado para la muestra siéndolo de un centro público de educación especial.

Resulta evidente que para considerar la aplicación de los criterios segundo, tercero y cuarto, se partía de una muestra inicial más amplia y que era necesario trasladarse a los centros para averiguar su posible cumplimiento.

De esta manera, con un procedimiento muy laborioso y a través de contactos informales con los directores y los profesores, se fueron descartando centros hasta configurar una muestra resultante de seis directores con experiencia directiva, formación general, formación específica y forma de acceso, muy diferentes, y, en cambio, con resultados similares, vivencias positivas y contextos de aplicación semejantes.

Una vez establecida la muestra para el estudio de caso de seis directores como gestores de recursos humanos, se completó la negociación del acceso, tanto con los directores como con el profesorado.

Probablemente, por las propias características del objeto de estudio y de la selección de la muestra, la clarificación de los propósitos, los compromisos con los partícipes y la temporización de la recogida de información resultaron exitosos, satisfactorios y participados, con toda clase de facilidades para su buen fin.

El desarrollo de la investigación consumió mucho tiempo debido a numerosas circunstancias como: la antes citada modificación del modelo directivo, la necesidad de orientar el proceso acorde con las aportaciones teóricas, la duración de la recogida de información *de primera mano*, la sugestiva redundancia en la recogida de información para asegurar su significatividad, los primeros tanteos y borradores respecto de las pesquisas iniciales, la recogida de información *de segunda mano* (revisión y modificación de las entrevistas transcritas, resultados de los cuestionarios, trabajo de los grupos de discusión y aportaciones de los expertos) y otras de tipo operativo.

La información finalmente obtenida era cuantiosísima y entremezclada, en cierto sentido existía un relativo desbordamiento tanto cuantitativo (muchos datos), como cualitativo (los temas se expandían unos en los otros, debido seguramente a la transversalidad del objeto de estudio), así que resultaba problemático su adecuado tratamiento, especialmente debido a que la mayor parte de información disponible no era susceptible de ser tratada con técnicas cuantitativas.

La sucesivas operaciones de vaciado, reducción e identificación de segmentos de información facilitaron su manejo, para así proceder a su análisis a partir de categorías previas deducidas de las acotaciones teóricas antes referidas, aunque debieron ser revisadas y modificadas en diversas ocasiones, hasta configurar un entramado inductivo en tres niveles, aglutinando la información por núcleos o nódulos, que permitieran efectuar su integración e interpretación.

En esta operación se desveló como un instrumento-guía fundamental el diario de la investigación que recogía aportaciones impresionistas que, en muchas ocasiones, permitían desentrañar los significados y decodificar los contenidos.

No obstante, debe reconocerse que el resultado final presenta unas categorías, subcategorías y núcleos conceptuales que no son independientes las unas de las otras, sino que tienen un marcado carácter circular y recurrente.

Finalmente, se procedió a elaborar un informe de investigación estructurado en seis capítulos que, en un formato muy *periodístico*, trata de describir aquellos aspectos más significativos que enmarcan la problemática de la gestión de los recursos humanos en las escuelas públicas de primaria y las implicaciones para la formación de los directores en esta área, con interpretaciones que tratan de iluminar los puntos focales de los resultados obtenidos, e incorporando trazos y citas textuales del material original que ilustra y dota de verosimilitud el contenido, que —no obstante— debe acabar de validar el lector acerca de la facilitación de la comprensión de estos fenómenos que supone.

Además, se formulan unas conclusiones acordes con los objetivos de la investigación, relativas a las subhipótesis formuladas y que corroboran la hipótesis general efectuada. Además, se incluyen algunas propuestas que implican una cierta expansión *más allá* del modelo directivo actual, ya que postulan la necesidad de un notable incremento de la profesionalización de los directores escolares.

### **Construyendo categorías de investigación**

Uno de los aspectos más importantes del estudio de casos es la construcción de categorías con la intención de establecer una teoría. Esta sección explica cómo la investigación de Hampshire en «Peer Assisted Learning» (PAL) realizó esto. Su estudio sobre el PAL está basado en la siguiente afirmación:

El método de PAL es preferible a cualquier otro para aprender un idioma, la diferencia más destacable entre PAL y otros sistemas de aprendizaje de idiomas es que PAL requiere que un grupo de alumnos enseñe a otros, como escribir, leer, expresarse en una lengua extranjera. Muchos expertos en PAL afirman que los alumnos en el papel de profesores descubren lo que los maestros ya saben, esto es que la mejor manera de profundizar en el conocimiento es enseñándolo a otra persona.

Por lo tanto este método está apoyado en la idea de que una de las mejores maneras de aprender algo es explicándolo a alguien. Por esta razón el alumno asume el rol del profesor en la clase.

La historia de los métodos de enseñanza de idiomas indica que el mayor esfuerzo en tiempo e investigación en el campo de la Lingüística Aplicada se ha invertido en el intento de analizar y mejorar la lógica interna de cada uno de ellos. En efecto, su implicación (alguien podría decir que obsesión) en la lógica interna del método se refleja en las metáforas que usan los expertos en la mayoría de las publicaciones contemporáneas sobre Lingüística Aplicada. Desde 1980 hasta ahora, estas metáforas provienen del mundo de los ordenadores. Ejemplo de ello son por ejemplo el *input* de Krashen (1982), el *output* de Swain (1993) y *throughput* de Ribé (1989).

Las investigaciones de Hampshire sobre PAL crearon categorías para facilitar la construcción de teorías del modo siguiente: Se pedía a los estudiantes que usaran metáforas para describir su aprendizaje del inglés utilizando el método PAL. Las categorías resultantes del estudio de estas metáforas condujeron teorías que asumían que los logros en

el aprendizaje derivados del método PAL son fruto de un cambio de relación entre los aprendices antes que un intento de mejorar la lógica interna del método.

Aunque el estudio de caso de Hampshire sobre PAL se limitó al aprendizaje de una segunda lengua, durante el curso de la investigación quedó claro que podría haber aplicaciones del método a nivel universitario, no simplemente para aprender inglés.

La metodología que se suele utilizar en la mayoría de las universidades europeas es el «modelo de transmisión». ¿Qué significa «modelo de transmisión»? Es el modelo «clases magistrales». Esto significa en la mayoría de los casos que el docente universitario lee su guión desde el atril, los estudiantes toman notas y rara vez hacen preguntas.

En nuestra opinión, este modelo de transmisión —heredado del siglo XVI— necesita ser revisado. Una manera de conseguirlo es que los docentes universitarios den a los estudiantes la oportunidad de trabajar en grupo o en parejas durante las clases. Entendido de esta manera, el método está pensado para que el aprendizaje de idiomas en las universidades se centre más en el alumno que en el docente. Un modo de poner en práctica este método es que los estudiantes asuman el rol del profesor preparando una clase corta de 15 minutos para el resto de alumnos. Esto garantizaría el trabajo en grupo y el trabajo en parejas facilitando la discusión de la asignatura entre los estudiantes durante la clase y, a su vez, esta discusión facilita una mejor comprensión de la materia.

Las metáforas sobre la mala digestión (*swallowing*) de los métodos universitarios en el año 2002 tales como «¡tragamos información desde octubre a mayo, y la vomitamos en el examen de junio!», sugieren que la clase magistral como paradigma de aprendizaje es desaconsejable y precisa ser cambiado.

Esto dio lugar a una segunda teoría, formulada como «el PAL mejora el proceso de aprendizaje porque los estudiantes explican sus conocimientos a otros estudiantes de una manera activa cuando asumen el rol del profesor». Es así como sus conocimientos ganan en claridad y profundidad en lugar de ser superficiales. Esta es una buena razón para crear un marco en el cual los estudiantes universitarios se enseñan mutuamente para aprender.

Así, el estudio de caso basado en la creación de categorías condujo a Hampshire a la formulación de sus teorías 1 y 2. En este caso particular, ambas teorías se basaban en las categorías derivadas de las metáforas descriptivas de los estudiantes. Abordamos ahora la siguiente sección para introducir algunas observaciones concluyentes respecto del estudio de caso.

## LA PERSPECTIVA DE DIVERSOS AUTORES SOBRE EL ESTUDIO DE CASO

Tal como hemos avanzado, y de manera análoga a lo que hemos realizado en los correspondientes estudios de caso, para delimitar el objeto de estudio, hemos partido de una aproximación conceptual desde la revisión de la literatura especializada que permitiera enfocar la cuestión.

Por esto, iniciamos esta sección con una breve aproximación al concepto de *estudio de casos*, a partir de las aportaciones de los autores consultados. Ésta se configurará, en primer lugar, con apreciaciones globales sobre los estudios de caso y sus vinculaciones paradigmáticas.

Seguidamente, entraremos en la descripción detallada de las características esenciales de los estudios de casos en la teoría, que incluye tanto características confirmadas como características emergentes.

P. Woods ha dedicado una gran atención a la investigación educativa considerada como estudio descriptivo etnográfico por definición que permite, actuando desde el campo, conciliar el conocimiento práctico de los maestros con el conocimiento de los investigadores en la construcción del conocimiento pedagógico.

Por otra parte, tal como señala Brown (1977) el problema de insistir tanto en el carácter único de los mundos de los sujetos es que, después, no se puedan formular los vínculos y las interdependencias de estos grupos y el sistema social en que se encuentran. Los estudios de caso serían, así, el resultado de llevar a la práctica la creencia de que todas las situaciones son únicas y de que, por tanto, el investigador realiza un estudio único con una metodología única.

Ante esta situación, los investigadores (etnógrafos), según Woods (1996), tienen la necesidad de ser más conscientes y abiertos a otros estudios concretos, tanto en su propia área como en otras, a otros enfoques teóricos y a otras metodologías, ya que es muy limitada la utilidad de la duplicación de estudios y el constante descubrimiento de las mismas cosas.

Pero, ¿Cuáles son las limitaciones teóricas de estos planteamientos? ¿Permiten estas investigaciones la generación de conocimiento científico? El propio Peter Woods, en el Seminario sobre Investigación Etnográfica que impartió en la Universidad de Barcelona durante el mes de noviembre de 1993, admitía que existen numerosos riesgos en cuanto al rigor y a la viabilidad teórica de estos estudios. No obstante, se debe conceder que no hay ninguna metodología de investigación que esté exenta de riesgos aunque —no siempre— se pongan en cuestión durante el proceso investigador.

Ciertamente, los fragmentos de información descriptiva pueden no tener prácticamente sentido en ellos mismos, pero ilustran alguna de las vías más comunes de generación de pensamiento. Básicamente, consiste en comparar los propios datos y la propia experiencia con una teoría que se relacione con ellas y tratar de comprobar quienes la sostienen y quienes se oponen.

Para generar conocimiento es necesario, en consecuencia, según Woods (1986) un *salto en la imaginación* que permita al investigador pasar de la observación a la conceptualización.

El estudio de un alumno en particular, o de grupos de alumnos, por ejemplo, son estudios holísticos, cuyo objetivo es incorporar el máximo posible de información y examinar la interrelación de los diferentes aspectos. Según esto, no se trata de verdades a descubrir, ni de pruebas a realizar, el objetivo se orienta hacia una mejor comprensión de la acción social en la situación que se estudia, y —tal vez— la generación o refuerzo de viabilidad teórica para otros estudios de casos.

En estas condiciones, Woods (1986) otorga mucha importancia a la identificación del problema, el asunto o tema a estudiar, y la negociación del acceso a través de una relación progresiva con los actores, a partir de temas neutrales y de bajo perfil.

Igualmente, destaca la colaboración de expertos como elemento de ayuda en aspectos como el refinamiento de la categorización y la conceptualización, el control de validez,



el suministro de una base más amplia para el trabajo cooperativo (corrección de desviaciones ocultas), la toma de distancia respecto de los datos, la regulación del trabajo sin la sensación de pérdida de entusiasmo y la generación de ideas.

Finalmente, Woods (1986) considera que los enfoques ideográfico y nomotético (fundamentados en casos particulares y en leyes generales respectivamente) no son excluyentes, ya que se puede tener una descripción rica e intensa de la realidad y, al mismo tiempo, resultar generalizable. Así, por ejemplo, cuanto más *representativa* sea una escuela, mayores posibilidades de generalizar los hallazgos efectuados en una investigación que la haya concernido singularmente.

Por su parte, R. K. Yin (1994) define el estudio de caso como una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

Igualmente, Yin (1994) indica que la investigación del estudio de caso está muy relacionado con la situación técnicamente distintiva en la cuál existirían más variables de interés que datos a recoger, y por tanto descansa sobre múltiples fuentes de evidencia, con la necesidad de datos para converger en algún tipo de triangulación. Estos estudios, además, pueden beneficiarse del desarrollo previo de proposiciones teóricas que orienten la recogida y el análisis de los datos.

Es decir, Yin (1994) establece que la singularización de la investigación en un estudio de caso comporta una contraposición dialéctica:

- Por un lado, las variables no se aíslan respecto de las circunstancias locales, lo que alejará los posibles resultados de explicaciones causales para situarse en el nivel de la comprensión de los fenómenos.
- Por otro lado, los elementos configuradores de aquello que se estudia están tan interrelacionados en el contexto en el que se producen que resulta dificultoso y controvertido desenmarañarlos o deslindarlos respecto de lo que es meramente contingente.

También, focaliza su atención sobre la metodología que, consecuentemente con este concepto de estudio de casos, se debería considerar. Esta ha de poder incorporar aspectos que contemplen coherentemente las características insitas en estos estudios y que refuercen el valor de la evidencia recogida. De esta manera:

- Adquiere relevancia una acotación del objeto de estudio desde las perspectivas teóricas más próximas que, simultáneamente, puedan servir de guía —más o menos abierta— tanto para recoger información según una cierta orientación de búsqueda, como para su composición, tratamiento e interpretación.
- Exige una búsqueda más amplia, cuantitativa y cualitativamente, de información pertinente que asegure la relevancia y la densidad en la descripción de la realidad, para así facilitar la comprensión de lo que se estudia; es decir, la redundancia de la información obtenida para una mayor confirmabilidad y, también, el cruce de diferentes facetas y perspectivas que enriquezca matizadamente esta información incorporando estrategias de triangulación.

Finalmente, Yin (1994) considera que los estudios de caso pueden incluir evidencia cuantitativa y, por tanto, no han de identificarse necesariamente con investigación cualitativa.

También, Robert E. Stake (1975) nos ofrece una aproximación interesante que contribuye a la delimitación de aquello que conocemos con el nombre de estudio de casos.

Efectivamente, Stake (1975) había configurado una concepción evaluativa que él mismo denominó *Responsive Evaluation* (Evaluación Respondente) que asumía que las intenciones pueden cambiar a lo largo del estudio y pedía una comunicación continuada entre el evaluador y la audiencia con la finalidad de descubrir, investigar y solucionar los problemas.

Es decir, la investigación evaluativa —a partir de una cierta definición previa del problema— se va produciendo y construyendo a sí misma, según el constante diálogo que se establece entre el investigador y la realidad evaluada. Esto exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio.

A partir de estos estudios, Stake (1975) también ha trabajado intensamente para incorporar la metodología del estudio de casos concretos a su método evaluativo, ya que éste es un reflejo de lo que *la gente hace naturalmente*: observa, interpreta y especifica.

Tal como lo considera Stake (1975), un estudio de casos necesita una amplia verificación de la evidencia recogida, y —de esta manera— propone como sistemas para asegurar que los resultados sean adecuados a los propósitos de lo que se investiga:

- a) Enfatizar en la triangulación de la información que se recoge, por tal que los diferentes indicios captados de fuentes diversas, o a través de variadas técnicas e instrumentos, converjan en mostrar una evidencia sólida y creíble que pueda garantizar una descripción incontestable. Igualmente, la triangulación provee de solidez y fundamentación las interpretaciones que se puedan derivar de la información recogida.
- b) El contraste con los propios actores o participantes en la investigación, a través de contactos frecuentes e informales, así como examinando algunos borradores, discutiendo informes preliminares o comentando directamente aspectos del proceso. Esta verificación busca un doble efecto de confirmación de los datos recogidos y de su valor, así como también de incremento de la credibilidad de los resultados de la investigación, proporcionando experiencia vicaria a los partícipes. Asimismo, representa una expresión más de aquello que Stake (1975) denomina incorporar la perspectiva de valor de la *gente que se tiene a mano*. Esto comportaría en último término, como reconoce el mismo autor, sacrificar la precisión o rigor del estudio en beneficio de su utilidad.

Stake (1995) ha elaborado una relación de elementos críticos a controlar en un estudio de caso que proporciona veinte criterios para juzgar la bondad y valorar un informe de investigación de un estudio de caso. Estos criterios son, a la vez, exigencias intrínsecas y metodológicas para aquello que debería ser un estudio de caso para este autor.

Llegados a este punto sería pertinente tratar de despejar la siguiente cuestión: ¿Por qué el marco teórico de un estudio de caso es especialmente idóneo para investigar sobre el aprendizaje de una lengua?

Arnal, del Rincón y La Torre (1995) mantuvieron que el objetivo de un estudio de caso es ofrecer un marco para construir una teoría. Ellis (1997) cree que el objetivo de la investigación sobre el aprendizaje de una lengua está relacionado, en último término, con la construcción de una teoría. De ello se sigue, pues, que el marco de un estudio de caso es idóneo para investigar sobre el aprendizaje de una lengua.

Pero, ¿cómo un estudio de caso faculta al investigador para construir una teoría? Hay dos respuestas a esta pregunta. En primer lugar, un estudio de caso a menudo ayuda a la construcción de una teoría siguiendo la tradición de exigir al investigador construir categorías de investigación. Denzin (1970) define estas categorías como «un método de organizar observaciones de manera que surja una teoría más sofisticada».

Describe cinco niveles de génesis de teorías. El primer estadio es el más bajo y primitivo. Se trata de la observación. El quinto estadio es el más elevado y el más sofisticado. Se trata de un modelo teórico con capacidad predictiva. Los cinco diferentes estadios de la evolución de una teoría según Denzin (1970) son:

(5) un modelo teórico con capacidad predictiva	*****
(4) un modelo teórico	****
(3) Un marco conceptual	***
(2) una taxonomía	**
(1) un sistema <i>ad hoc</i> de observaciones	*

Figura 1

*Los diferentes cinco estadios de evolución de Denzin (1970) para la construcción de una teoría*

En otras palabras, los estadios (1) y (2) tienen que ver con la observación básica, (3) y (4) con el desarrollo de una teoría, y (5) con la capacidad de predecir fenómenos o resultados.

Se ha sostenido en los párrafos anteriores que la construcción de categorías de investigación es el primer modo en que un estudio de caso capacita al investigador para construir una teoría. El segundo consiste en pedir al investigador que ofrezca su interpretación de los documentos que el estudio de caso genera. El documento, más el ejemplo de interpretación que añadimos a continuación es el característico de un estudio de caso (Keily 1998: 89):

*Documento: una transcripción de la entrevista que Keily hizo a dos estudiantes*

*Keily : ¿Sobre qué le gustaría trabajar más?*

*S1: Gramática, redacción*

*S2: No podemos insistir demasiado en los temas. ¿Cuántas semanas quedan? Solamente cinco.*

*S1: Por tanto, tenemos que centrarnos en lo más importante.*

*Interpretación del documento*

*Hay dos posibles explicaciones del porqué de la escasa comprensión de los estudiantes de su aprendizaje: son incapaces de profundizar en el análisis o, simplemente, no quieren hacerlo. El estudio de caso ofrece una buena cantidad de datos que confirman esta idea: con frecuencia no entienden el análisis del profesor; tareas que los tutores confiaban en que resultarían fáciles resultan ser demasiado difíciles.*

Es evidente que el estudio de caso se usa cada vez más en el aprendizaje de las lenguas, en la medida en que facilita la construcción de teorías instando a los investigadores a crear categorías de investigación y a interpretar documentos (Birnbaum y Maxwell 1979, Stake 1995). Sin embargo, mientras unos investigadores aceptan perfectamente un estudio de caso para construir una teoría (Woods, 1996), muchos de ellos se niegan a hacerlo.

El protocolo del estudio de caso requiere que el investigador ofrezca una explicación escrita extremadamente detallada de la reacción de quienes aprenden el idioma respecto de un método de aprendizaje. Esta explicación por regla general es tan detallada que el estudio de caso comparte muchas características de una novela, pero no de un informe científico o de una fórmula matemática. ¿Y por qué es necesario tanto detalle? Nuestra respuesta personal es que cada estudiante responde de manera diferente a un método pedagógico. Cada alumno es un caso especial y crea su propio mundo. Por lo tanto, un breve informe científico o fórmula matemática son demasiado limitados en orden a describir una amplia gama de diferentes estilos de aprendizaje, personalidades y experiencias formativas previas.

Ahora bien, el detalle descriptivo de un estudio de caso es un elemento esencial en la investigación sobre el aprendizaje de una lengua.

En otras palabras, el resultado de la metodología de aprendizaje de una lengua es el resultado de la manera en que los aprendices ponen en práctica la teoría. Como indica Tudor (2001: 134-135):

*Otorgar al contexto un papel central implica que poner en práctica un método es un asunto local... Es quizá por esta razón que se concede cada vez más importancia al estudio de caso como medio de explorar la enseñanza de idiomas. Todos los estudios de caso son idiosincrásicos de manera que explican lo específico de una situación de aprendizaje. Sin embargo, el hecho de centrarse en los detalles del aprendizaje de un idioma, tal como se vive en un contexto particular, permite a los estudios de caso iluminar la interacción dinámica entre aprendices y contexto. De este modo, los estudios de caso pueden ofrecer un acercamiento*

mayor a la realidad específica de la enseñanza y aprendizaje que la generalización metodológica.

Ésta es una buena definición del propósito de una descripción detallada, literalmente iluminar el efecto de una teoría sobre aprendizaje de la lengua cuando se pone en práctica en un contexto determinado.

## CONCLUSIONES

Los llamados estudios de caso se definen, en muchas ocasiones, por elementos adjetivos que forman parte de su propia esencia como su unicidad o irrepetibilidad (Colás y Rebollo, 1999), aunque también en esta cuestión presentan algunas similitudes con estudios de otras características (etnografías, fenomenologías, etc....) y, hasta cierto punto, sesgadas según la naturaleza y propósitos correspondientes a cada investigación (análisis situacional, casos múltiples, casos compartidos, etc....).

No se puede pretender limitar —de esta manera— la *pureza* de los estudios de caso si no se han establecido un consenso sobre su contenido esencial.

Igualmente, se han elaborado numerosas especificaciones sobre su validez y fiabilidad. No abundan, no obstante, los estudios que hayan versado sobre aspectos sustantivos sobre lo que es un estudio de casos.

En muchas ocasiones, además, las técnicas cualitativas centradas en un caso, especialmente las de recogida de información, precisan de un mayor acopio, un mayor contraste, un soporte refinado de base teórica, una complementación con otras técnicas de tipo cuantitativo y un aseguramiento, incluso excesivo, de su *cientificidad*.

A partir de las investigaciones que hemos realizado, proponemos algunas consideraciones —no siempre exclusivas de los estudios de casos— orientadas hacia la comprensión de nuestros propios estudios y que, acaso, aportan algunas pistas que permitan indagar que es un estudio de casos:

- a) El proceso de establecimiento y selección de la muestra (uno o varios casos) es intencional y resulta decisivo para la vinculación de los propósitos con los resultados. El número de casos depende de la escala que se considere y las referencias que se tomen, en cualquier caso concierne a una realidad muy concreta con un número bajo de elementos o unidades a considerar.
- b) Los conocimientos teóricos y la experiencia del investigador resultan fundamentales para orientar *prima facie* la investigación, vislumbrar el valor de las informaciones recogidas e incorporar al diseño inicial las cuestiones emergentes durante el proceso.
- c) La profundización permite abordar en los temas objeto de estudio de manera muy completa con una elevada interconexión de los aspectos significativos que concurren, lo que facilita la comprensión de los fenómenos y dificulta su aislamiento y la elaboración de relaciones causales simples.
- d) La obtención de numerosa información, redundante —incluso desbordante—, con puntos de contraste, proporciona tranquilidad y seguridad al desarrollo de la investigación, a la vez que sugiere dificultades en el tratamiento de la información.

- e) Igualmente, resulta muy productivo mantener contactos frecuentes con los protagonistas, a diferentes niveles, para contrastar, confirmar y asegurar la información.
- f) Los procedimientos de tratamiento de la información resultan complejos y dificultosos, por su volumen, diversificación, necesidad de descodificar y aparición de datos emergentes. En cualquier caso, aparecen diversos niveles de certeza a considerar en la interpretación cualitativa. Ha resultado fundamental contar con las aportaciones de un instrumento de seguimiento de la investigación como es el diario de la investigación.
- g) El consumo de tiempo, y por tanto de recursos, resulta muy elevado, debiendo establecerse la seguridad de los resultados en función del coste marginal de los sucesivos incrementos de dedicación, a partir de un umbral de fiabilidad suficiente. En nuestra experiencia, constituye uno de los riesgos fundamentales.
- h) La investigación ha supuesto una oportunidad significativa de desarrollo profesional y de formación a las personas directamente concernidas en el estudio, ya que disponen de una sugerente ocasión para reflexionar —con soporte externo— sobre su propia práctica.
- i) Es posible efectuar una transferencia por analogía, más que una generalización propiamente dicha, en la medida que se puedan dar las características de relevancia y transversalidad del objeto de estudio, así como de similitud de contextos y de culturas implicadas. En cualquier caso, las conclusiones serán dadas por válidas por los lectores, especialmente si están aludidos como audiencia interesada, y para ello deben enriquecerse con expresiones, citas o aportaciones que les confieran una verosimilitud adicional. Sin embargo, vale la pena recordar que el estudio de casos soluciona el problema de validez externa utilizando el concepto de transferibilidad (Creswell, 1998).  
Bartolomé (1992) considera perfectamente justificable la utilización del estudio de casos, pero sin pretensiones de generalización.
- j) Muchos expertos están de acuerdo en el hecho de que no existe una definición de estudio de casos. Para Stake (1995) se trata todavía de un término ambiguo en debate y estudio.  
El investigador novel debe darse cuenta de que nadie es lo suficientemente preciso a la hora de definir el estudio de casos. Stake (1995) es una voz muy autorizada en este ámbito, y afirma que no existe apenas diferencia entre un estudio de casos y una novela.
- k) Las definiciones más recientes destacan el diseño de los casos de estudio como una investigación en profundidad del tema. Así, para Denscombe (1998) el estudio de caso se centra en una faceta concreta de un fenómeno particular, para proporcionar un conocimiento profundo.

Igualmente, para Merriam (1988) la intención del estudio de caso sería obtener un profundo conocimiento de la situación y su significado para aquellos que están involucrados.

Sin embargo la definición de Denzin (1970) es totalmente distinta, no proporciona énfasis al profundo conocimiento, sino que considera que «la esencia de un estudio de casos y su meta en general, es que intenta clarificar la toma de decisiones, el porqué de estas y el resultado final».

Debemos darnos cuenta de que todas las definiciones referentes a nuestro tema son subjetivas, intuitivas, influenciadas por la ideología y siempre cambiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1995): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Madrid: Labor.
- Bartolomé, M (1992) «Investigación Cualitativa en Educación: ¿Comprender o Transformar?» *Revista Investigación Educativa*, 1, 20-34.
- Birbaum, A. y Maxwell, A.E (1979): «Classifications Procedures Based on Baye's Formula». *Applied Statistics*, 9, 152-169.
- Brown, R. H. (1977): *A Poetic for Sociology*. Cambridge: C.U.P.
- Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1999): *Evaluación de programas*. Sevilla: Kairós.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among the five traditions*. Thousand Oaks (Calif): Sage.
- Chavarria, X. (2001): *La gestió dels recursos humans a les escoles públiques de primària: aportacions per a la formació de directors*. Tesis doctoral (no publicada). Universidad de Barcelona.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide*. Buckingham, OUP.
- Denzin, N. (1970): *The Research Act in Sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. New Cork: McGraw Hill.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Keily, L. (1998): «Explorations and studie». *Australian Journal of Education*, 9 (1), 131-142.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Merriam, S. (1988): *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- McHugh, M. y McMullan, L. (1995): «Headmasters or managers? Implications for training and development». *School Organisation*, 15, 23-34.
- OCDE. (1991): *Informe sobre la calidad educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ribé, R. (1989) «La Enseñanza del Inglés por Proyecto». *Aspectos Didácticos de Inglés* 3. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Stake, R. E. (1975): *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stake, R. E. (1995): *The art of case study research*. Columbus, Ohio: Merrill. (Versión en castellano (1998): *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata).
- Stronge, J. H. (1997): *Evaluating Teaching*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Swain, M. (1993): «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing are not Enough» *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
- Tudor, S. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Woods, P. (1986): *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós/M.E.C.

Woods, P. (1996). *Teacher cognition in Language Teaching*. Cambridge: CUP

Yin, R. K. (1994): *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2002.

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2004.