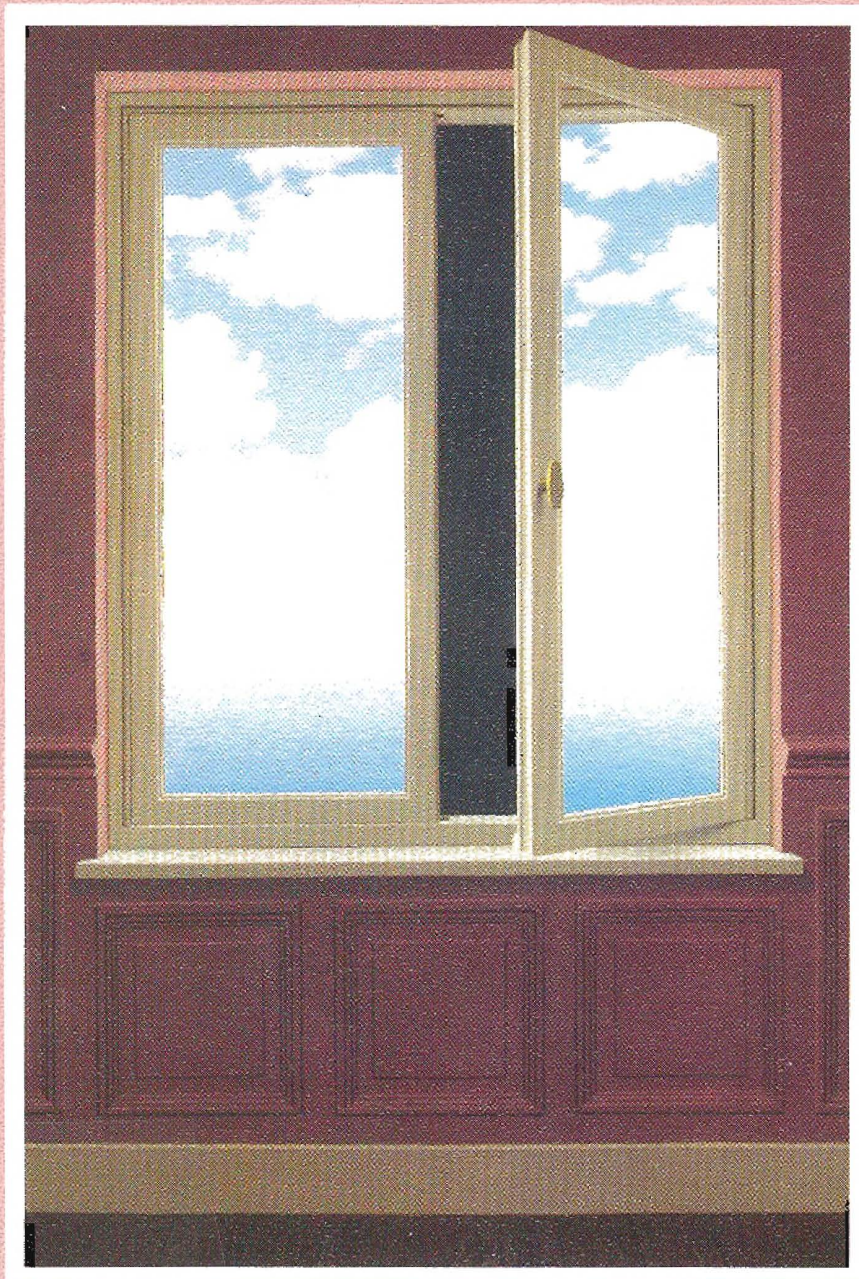


R. E. Stake

**Investigación
con estudio de casos**



SEGUNDA EDICIÓN



Morata

Robert E. STAKE

Investigación con estudio de casos

Segunda edición



EDICIONES MORATA, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920

C/ Mejía Lequerica, 12

28004 - MADRID

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

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

Primera edición: 1998
Reimpresión: 1999

| |
|--|
| e-mail: morata@infor.net.es dirección en internet: http://www.edmorata.es |
|--|

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

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

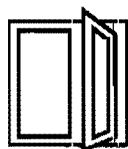
Derechos reservados
Depósito Legal: M: 33.320-1999
ISBN: 84-7112-422-X

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

Contenido

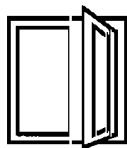
| | |
|--|----|
| EL AUTOR..... | 9 |
| INTRODUCCIÓN: Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos | 11 |
| CAPÍTULO PRIMERO: El caso único | 15 |
| <i>Estudio intrínseco e instrumental, 16.—Selección de casos, 17.—Formulación de generalizaciones, 19.—Énfasis en la interpretación,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

| | |
|--|------------|
| <i>investigador de casos como biógrafo, 87.—El investigador de casos como intérprete, 87.—El constructivismo, 89.—La relatividad, 91.—Taller, 93.</i> | |
| CAPÍTULO VII: La triangulación | 94 |
| <i>La validación, 94.—Objetivos de la triangulación, 96.—Estrategias de la triangulación, 98.—Revisión de los interesados, 100.—Taller, 101.—Decisión del consejo escolar, 101.</i> | |
| CAPÍTULO VIII: Redacción del informe | 105 |
| <i>Organización temprana del informe, 106.—Los lectores, 108.—Contar historias, 109.—Los esbozos, 110.—Taller, 112.</i> | |
| CAPÍTULO IX: Reflexiones | 114 |
| CAPÍTULO X: “Harper School” | 117 |
| <i>Escuela y comunidad, 118.—El barrio, 119.—Un intento de comprensión, 120.—Criterios evaluativos, 122.—La mejora de la escuela, 124.—El Plan de mejora de “Harper School”, 126.—Los significados de la reforma escolar, 128.—El Consejo Escolar Local, 129.—Observación de un alumno de sexto curso, 131.—Otros temas, 136.—Enriquecimiento mediante programas especiales, 136.—Las pandillas, 137.—Estrés y agotamiento, 138.—La disciplina, 139.—La puesta en práctica de la reforma, 141.</i> | |
| BIBLIOGRAFÍA | 144 |
| ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS ESTADOS UNIDOS | 150 |
| ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL | 151 |
| ÍNDICE-GLOSARIO | 152 |
| OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS | 157 |



EL AUTOR

Robert STAKE es Catedrático de Educación y Director del *Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation* (CIRCE) de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Desde su llegada a Illinois en 1963, ha trabajado extensamente en evaluación de programas y ha impulsado un enfoque de los métodos de evaluación denominado "evaluación receptiva". Aborda la complejidad del estudio de evaluación desde una perspectiva cualitativa, y en concreto mediante los métodos del estudio de casos. Ha recibido el Premio Lazerfeld de la *American Evaluation Association* y es doctor *honoris causa* por la Universidad de Upsala. Es autor de *Quieting Reform* y de *Custom and Cherishing*.



Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

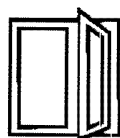
Otras lecturas recomendadas. Para utilizar este libro al impartir cursos, es importante que se lea el informe del caso *Harper School* del Capítulo X, antes de leer el Capítulo Primero; en otras palabras, se debe leer en primer lugar la Introducción y el Capítulo X y posiblemente algunas cosas más. Encarezco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

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

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

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

CAPÍTULO PRIMERO



El caso único

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudio intrínseco e instrumental

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

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

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

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

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

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

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

Selección de casos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formulación de generalizaciones

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

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

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

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

Énfasis en la interpretación

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

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

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

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

PREGUNTAS PREDICTIVAS PARA UNA PARTE DE UN ESTUDIO DE CASOS

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

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

OBSERVACIONES

Extracto de una observación de una clase de cuarto grado:

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

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

REFLEXIONES, ASERTOS DEL OBSERVADOR

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

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

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

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

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

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

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

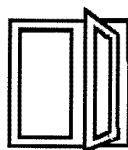
No es raro que los investigadores en estudio de casos hagan asertos sobre unos datos relativamente escasos, invocando el privilegio y la responsabilidad de la interpretación. Prestar tanta atención a la interpretación puede ser un error, pues parece sugerir que el trabajo de estudio de casos tiene prisa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

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

TALLER

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

*Mats dijo que escogería al menos a dos especialistas de fuera de Estocolmo. Irene esperaba que hubiera al menos una mujer. Karin señaló que las funciones de los diferentes evaluadores serían diversas, y que esta diversidad debería estar representada. Tanto Limin como Irene dijeron que lo importante era escoger a quienes mejor pudieran ayudarnos a comprender Skolverket. Después de señalar otras características relevantes, como los temas seleccionados para el estudio, dije que debíamos pensar en la diversidad de evaluadores que pudiera ser de valor, pero en último término deberíamos seleccionarlos —como dijeron Limin e Irene— en función de lo que pudieran aportar para conseguir una comprensión óptima de **8** (Skolverket).*



Las preguntas de la investigación

- Estructura conceptual
- Formulación de los temas
- Evolución de las preguntas temáticas
- Preguntas informativas generales
- Preguntas para recoger datos clasificados

Algunos piensan que el trabajo de campo naturalista consiste simplemente en mantener los ojos abiertos, en una actitud receptiva de nuevas impresiones. La atención y la receptividad son importantes, pero el buen estudio de casos depende de la disciplina. Hay que prever algunas de las cosas que puedan pasar. Pues algunas ocurrirán demasiado deprisa o con demasiada sutileza para que se puedan observar. Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso.

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. En las ciencias sociales, la organización conceptual más común para la investigación se construye en torno a hipótesis, especialmente hipótesis nulas. En la evaluación de programas, la organización más habitual se construye en torno a declaraciones de objetivos del programa. Este tipo de organización aleja la investigación de la confusión y la acerca a la comprensión y la explicación¹.

¹ George Henrick VON WRIGHT (1971) describía la diferencia entre diseños cualitativos y cuantitativos en términos de la diferencia que existe entre explicación y comprensión, una distinción en la que aquí insistimos.

Estructura conceptual

En el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión de Θ , el caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad de Θ , su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos. La hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque, y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia. Mi propuesta es utilizar temas como estructura conceptual —y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación— para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad. Los empleo también porque la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos. De alguna manera confío en familiarizarme con una entidad observando cómo lucha contra las limitaciones, cómo hace frente a los problemas. Es posible que esta actitud sea fruto de mi trabajo en evaluación. No creo que sea una obsesión por el fracaso, sino una convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hace más transparente en sus momentos de lucha.

Algunas veces empleo θ (theta minúscula) para representar un tema o los temas. No voy a emplear más letras griegas para representar todo lo importante del estudio de casos. Pero el caso y los temas son tan importantes que emplearé la theta mayúscula y la minúscula para hacer hincapié en que Θ y θ son algo extraordinario en el estudio de casos. Una de las cosas más importantes que se debe recordar es que, en el estudio intrínseco de casos, Θ es dominante; el caso tiene la mayor importancia. En el estudio instrumental de casos, θ es dominante; se empieza y se termina con los temas dominantes.

Pero ¿qué son los temas (*issues*)? La palabra sugiere que nos enfrentamos a una situación problemática, incluso un cierto sentido de litigio. A veces se habla de temas controvertidos. Algunos problemas son el foco de nuestro estudio. Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos². Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. Las preguntas temáticas o las afirmaciones temáticas constituyen una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio de un caso. Por ejemplo:

θ : ¿La orientación normativa y exigente de la dirección central resta posibilidades al director de desempeñar el papel de rector de la enseñanza y de la instrucción?

² Para RAGNHILD y los estudiantes suecos no fue fácil traducir el término *issue*, y lo solían sustituir por “problema”. Pero los problemas son más concretos, los temas, más abstractos.

La pregunta implica la posible existencia de algo equivocado, la posibilidad de que la enseñanza y la instrucción estén dirigidas de forma inadecuada, de que los esfuerzos de las autoridades por mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas releguen al director a la función de gestor patrono en oposición a los profesores trabajadores. Los investigadores escogerían un tema como éste si consideraran que esta pregunta les pudiera ayudar (a ellos y en última instancia a los lectores) mejor que casi cualquier otra a comprender la vida compleja del caso. No habría necesidad de suponer que la actuación del director, de las autoridades centrales o de los profesores fuera deficiente, sino que se supondría que todos los sistemas sufren una presión, que en todos los estamentos las personas afrontan problemas, y que la observación de cómo abordan la presión y los problemas contribuye a comprender el caso. Los temas pueden ser buenas preguntas de investigación para organizar un estudio de casos.

Formulación de los temas

Las declaraciones temáticas se hacen para facilitar el trabajo de investigación. Se pueden exponer de cualquier manera que pueda ser útil. El tema anterior se podría formular "Relaciones entre centro y periferia" o como "La función instructiva del director". Pueden ser afirmaciones o preguntas. En el último capítulo de un informe suelo utilizar estos títulos cortos. Pero cuando se organiza un estudio, creo que es necesaria una declaración más detallada, identificar algunas condiciones específicas que he observado y que podrían tener una relación causal con un determinado efecto problemático. Deseo atender a los métodos de las ciencias sociales y de las humanidades que puedan servir para la interpretación del fenómeno. No quiero que el examen del fenómeno expresado en el tema adquiera mayor importancia que el del caso en su conjunto, pero sí que el examen se base en el mejor rigor metodológico posible.

En algunas ocasiones, las declaraciones temáticas aparecerán como relaciones de *causa y efecto*. Éste es otro ejemplo:

- ⊕: ¿El hecho de que las horas lectivas hayan pasado de atender a cuatro grupos a atender cinco afecta a la calidad de la enseñanza?

En otros casos, se puede tratar sencillamente de un posible problema:

- ⊕: ¿Participan menos en el trabajo los profesores que residen fuera de la comunidad?

Es frecuente que al investigador le interese más una pregunta temática que el propio caso. No es simplemente una pregunta temática, es *la* pregunta temática. Y, como ya sabemos, a estos estudios los llamamos *estudio instrumental de casos*. Naturalmente, en cualquier estudio de casos se pueden desarrollar temas destacados.

Es fácil confundir los temas con las preguntas informativas. Es posible que el investigador desee recoger diversas informaciones y facilitar la conceptualización de su trabajo mediante la formulación de preguntas informativas:

- ¿Cuáles son los programas académicos típicos que siguen estos estudiantes?
- ¿Desempeña el superintendente una función destacada en los asuntos de la comunidad?

O preguntas evaluativas:

- ¿Qué efectividad tiene el programa de formación de profesorado?
- ¿La experiencia estética que se saca del programa “el artista en casa” es de gran calidad?

Preguntas como estas cuatro anteriores pueden ser muy importantes para el estudio y su informe correspondiente, pero no son de mucha utilidad para los propósitos organizativos que tengo en mente. Pretendo algo más problemático, al menos potencialmente problemático, algo mucho más vinculado a los contextos del caso como mis organizadores conceptuales. También podría ser un error formular los organizadores en forma de preguntas generales y de amplio alcance:

- ¿Cuál es la naturaleza de las relaciones que existen entre el gobierno del Estado y el gobierno local en materia de educación?
- ¿Cómo enseñar a leer de forma más efectiva?

Porque, aunque son importantes, estas preguntas dirigen las cosas muy poco hacia una estructura conceptual para el estudio de casos.

La buena investigación no es tanto una cuestión de buenos métodos como de buen razonamiento. Es posible que tenga razón el lector que considere tediosos esos ejemplos de preguntas temáticas. Tienen muy poco interés cuando están desligadas de un caso real. Pero la alternativa es imaginar temas que sean interesantes, no suponer que las preguntas de la investigación aparecerán con la aplicación de buenos métodos. Posiblemente, la mayor contribución del investigador consiste en elaborar esas preguntas hasta que sean sencillamente correctas.

Evolución de las preguntas temáticas

Tanto si se trata de un estudio intrínseco como si se trata de uno instrumental, identificamos las preguntas temáticas pronto. A algunos nos es útil escribir una serie de 10 o 20 preguntas posibles, preguntas esenciales planteadas al negociar el estudio, en los primeros contactos con el caso, o a partir de la experiencia o de lecturas e indicaciones relevantes sobre lo que otros casos han descubierto como muy problemático o desconcertante.

La lista se reducirá pronto a unas pocas preguntas, quizá sólo dos o tres, que ayudarán a estructurar las observaciones, las entrevistas y la revisión de documentos. Como no existe una experiencia previa con el caso, estas preguntas serán *temas éticos* que el investigador aporta desde el exterior. Los temas éticos son los temas del investigador, en algunos casos los temas de una comunidad investigadora más amplia, colegas o autores. Como ya hemos observado, es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con las circunstancias y requieran una nueva formulación. Los temas evolucionan. Y surgen los *temas émicos*. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro. Los etnógrafos tradicionalmente han mostrado satisfacción por el desarrollo de los temas émicos, y han partido de lo convencional para delimitar lo importante, y en última instancia relacionar los temas émicos con los temas éticos de su disciplina. A medida que las preguntas llevan a la comprensión, el investigador empieza a reformular los temas como asertos, primero de forma provisional, para ir cobrando mayor confianza a medida que realiza nuevas observaciones y confirma las antiguas. Estos asertos toman la forma de generalizaciones menores, y se centran en el caso único o en los casos muy similares, pero algunas veces constituyen generalizaciones mayores, y se refieren a un gran número de casos. Más adelante estudiaremos un tipo especial de generalización, la generalización naturalista, que hacen los propios lectores del informe.

Si siguiéramos el desarrollo de un tema a lo largo del estudio de un caso, la transformación que experimentaría podría ser la siguiente:

Pregunta general: ¿Qué esperan los padres del programa de música?

Problema previsto: Parece que la mayor parte de los padres apoya el interés actual por la banda, el coro y las actuaciones, pero unos pocos padres y dirigentes de la comunidad parecen tener intereses más académicos (por ej. en la historia, la literatura y la revisión crítica de la música).

Tema propuesto evolucionado: ¿Qué nivel de desacuerdo existe entre los profesores de música en cuanto a la enseñanza de los cursos de música que se exigen a todos los alumnos?

Aserto: Esta comunidad no generará los recursos económicos adicionales que se necesitan para apoyar la dedicación de los profesores a que todos los alumnos de secundaria tengan un aprendizaje académico de la música.

En un proyecto de investigación cualitativa, los temas aparecen, crecen y mueren. En la investigación cuantitativa, a medida que un tema adquiere una mayor precisión e importancia, se inicia un estudio paralelo o subsiguiente; y el actual mantiene intactos sus temas. En ambas orientaciones hay una resistencia a la impetuosidad, el principio de uno de los más grandes investigadores cuantitativos, Ivan Petrovich PAVLOV, que decía:

¡Secuenciación! Siempre que hablo sobre esta fructífera y muy importante condición científica no puedo hacerlo sin emoción. Secuenciación, secuenciación.

ción, secuenciación: En la acumulación de conocimientos, hay que adiestrarse en la secuenciación desde el principio. (PAVLOV, 1936/1955, pág. 54.)

Naturalmente, PAVLOV pensaba en los procesos mecánicos que siguen nuestros condicionamientos, los de nuestros estudiantes, los de los perros -procesos de simplificación. *Nosotros*, por el contrario, intentamos mantenernos abiertos a los matices de la complejidad creciente.

En 1972, en la Universidad de Edimburgo, Malcolm PARLETT y David HAMILTON reconocieron la necesidad de un estudio interpretativo de los programas en situaciones complejas de aprendizaje. Hablaban de las tres fases en que se mueven los investigadores: la observación, la investigación renovada y la explicación. Hablaban del *enfoque progresivo*.

Obviamente, las tres fases se solapan y se interrelacionan de un modo funcional. El paso de una a otra, durante el desarrollo de la investigación, se produce a medida que las áreas de problemas se clarifican y se redefinen progresivamente. El curso que va a seguir el estudio no se puede trazar de antemano. Los investigadores empiezan con una base de datos extensiva, y reducen sistemáticamente la amplitud de la indagación para prestar una atención más detallada a los nuevos temas que surgen. (PARLETT y HAMILTON, 1976, pág. 148.)

El investigador de casos Alan PESHKIN (1985) dijo que le gusta seguir la evolución de la investigación dándole un nuevo título cada mes, más o menos. Descubrió que este sistema le era útil en la fase final de redacción, como recordatorio de lo que ocupaba su pensamiento en los diferentes momentos de su trabajo. Algunos títulos intermedios se convirtieron en títulos de capítulos o de apartados. PESHKIN descubrió que normalmente terminaba un tanto alejado de la pregunta central con la que había empezado; la cuestión, como mínimo, se hacía bastante más elaborada. En mi estudio de *Harper School* (Capítulo X) la primera formulación de los temas principales fue la siguiente:

- ϕ₁: La administración del Estado y la del distrito definen la reforma educativa como una mejora en la actuación académica. ¿Los profesores y el director de *Harper* utilizan esta misma definición?
- ϕ₂: ¿Están empezando las escuelas la reestructuración necesaria para la reforma educativa?
- ϕ₃: La administración del Estado redujo las competencias de los *Chicago District Headquarters*, y ha creado los *Local School Councils* (Consejos Escolares Locales). ¿Quién dirige en realidad *Harper School*?
- ϕ₄: ¿Cómo dirige el *School Improvement Plan* los esfuerzos para el cambio en la enseñanza y en el aprendizaje?

y, como se indica en el Capítulo X, al final terminaron en los cinco temas siguientes:

- ϕ₁: ¿En *Harper School* existen definiciones de la reforma incompatibles?
- ϕ₂: ¿Quién dirige la escuela ahora que la autoridad administrativa de *Pershing Road* ha sido reducida?

- ⓪₃: ¿Están empezando las escuelas la reestructuración necesaria para la reforma educativa?
- ⓪₄: ¿La reforma educativa se basa en un concepto de la explicación y del registro de datos que es incompatible con el estilo de actuación de *Harper*?
- ⓪₅: ¿Son realistas los objetivos de mejora de la escuela de *Harper*?

Los primeros tres temas no variaron. Durante el estudio, disminuyó la atención al uso del *School Improvement Plan* y cobró importancia la atención a la conceptualización y la viabilidad de la mejora de la escuela.

El siguiente es otro ejemplo de evolución de las preguntas de la investigación, el caso de Nicole, de Linda MABRY (1991). En este estudio biográfico de una adolescente "en riesgo", las preguntas iniciales eran:

1. ¿Está en situación de riesgo? ¿En qué medida? ¿Por qué los profesores la identificaron de forma tan fácil y unánime como posible sujeto de este estudio?
2. ¿Qué la pone en situación de riesgo? ¿Se debe a factores (in)esperados?
3. ¿Quién cree que la joven está en situación de riesgo? ¿Lo cree ella? ¿Por qué lo creen o no lo creen?
4. En la medida en que sus opciones/formas de comportarse la ponen en situación de riesgo ¿por qué elige/se comporta de esa manera?
- 5.Cuál es la interrelación/responsabilidad de la Administración? ¿La escuela ayuda/perjudica? ¿Su forma de actuación es rígida/se adapta a la situación de la alumna?
6. ¿Cuál es la relación entre la escuela y otras instancias?

Más tarde, las preguntas se formularon del siguiente modo:

1. Parece que la alumna es consciente de las consecuencias negativas. ¿Por qué, entonces, se comporta de una forma que previsiblemente va a provocar reacciones adversas?
2. ¿Por qué se responsabiliza incluso de cosas que están fuera de su control?
3. ¿Hasta qué punto es sincera en sus planes de ir a la universidad? ¿Se los creen las otras personas?
4. ¿En qué medida mi presencia está cambiando la situación?, ¿prestándole la atención que reclama y animándole a trabajar mejor en la escuela?, ¿haciendo que los profesores le presten más atención y/o sean más indulgentes al calificarla?
5. ¿Su situación familiar es tan problemática como se piensa en la escuela?
6. ¿Qué importancia tendrá el hecho de su reclusión en un centro de menores en su voluntad de terminar la educación secundaria?, ¿drogas?, ¿alcohol?, ¿promiscuidad?
7. ¿Por qué dice que le disgustan los profesores en general, pero que le gusta cada uno de ellos individualmente?
8. Supuesta su actitud positiva a pesar de tantas dificultades, ¿puede mantener su capacidad de recuperación y su autoestima?

9. ¿La escuela ha respondido de forma suficiente y justificada, supuestos los esfuerzos del centro y los de cada profesor, y supuesta la opinión de la madre en el sentido de que la escuela ha sido de ayuda y ha hecho todo lo que podía?

Cada tema puede demostrar que tiene una vida propia, y reclamar una atención cada vez mayor a medida que adquiere complejidad e interés. Se trata de uno de los problemas más serios de la investigación con estudio de casos. Es difícil conseguir mucha de la información que se necesita para completar un estudio, y los recursos son limitados. Un tema se convierte en el centro de atención. No hay forma de desarrollar bien el tema sin ignorar temporalmente muchos aspectos del caso. El trabajo ya no está en el estudio del caso, sino en el estudio del tema. ¿Se puede volver al primero con tiempo suficiente? ¿El investigador puede volver de alguna forma al estudio en su totalidad? "Det äs ett problem", como se dice en Suecia. En el trabajo de estudio de casos existe una tensión pertinaz entre el caso y los temas. Unos y otros exigen para su estudio más tiempo del que se dispone. Tanto en el estudio instrumental como en el intrínseco de casos, uno y otros compiten por unos recursos escasos.

Preguntas informativas generales

Además de las preguntas temáticas, están las preguntas generales que hay que responder. Las preguntas generales buscan la información necesaria para la descripción del caso. Al investigador sin experiencia, sobre todo, le ayuda y le da confianza disponer de una descripción general de los aspectos más importantes, incluso de los secundarios, que requieren atención. En el estudio colectivo de casos, una dedicación temprana a los asuntos comunes facilita el posterior análisis transversal. Algunos investigadores utilizarán una descripción general de los asuntos como primera estructura conceptual, y otros como estructura subordinada a la estructura temática.

El siguiente es un ejemplo real de un esquema general de asuntos. El formador en matemáticas Douglas McLEOD preparó la tabla que se presenta a continuación, para un estudio de casos sobre el desarrollo de los *Niveles* del NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*, 1989). McLEOD seguía un modelo elaborado por el asesor de proyectos Michael HUBERMAN (MILES y HUBERMAN, 1984). Para cada pregunta, McLEOD identificó la fuente principal de datos (por ej. responsables del NCTM, coordinadores de matemáticas del Estado, y profesores) y creó un sistema de clasificación para almacenar y sacar datos (por ej. INHST-CHRON=Registro cronológico de acuerdos). El esquema general ofrecía un inventario de los datos que se necesitaban —según se consideraba al iniciar el estudio. Era un esquema susceptible de ser ampliado, subdividido, y recortado durante el proceso.

| Las preguntas de la investigación en el estudio de casos de los Niveles del NCTM | |
|---|--|
| 1 | Antecedentes e historia |
| 1.1 | Circunstancias en las que se desarrollaron/aceptaron los <i>Niveles</i> del NCTM. El registro cronológico. |
| 1.2 | Principales "defensores". Función que han desempeñado administradores, profesores, etc. |
| 1.3 | Función que ha desempeñado el NCTM en los acuerdos en el ámbito del Estado/local. |
| 1.4 | Contexto del momento. Social, económico, político, etc. |
| | Contexto actual. Social, económico, político, etc. |
| | Características de la escuela, distrito, barrio. |
| 2. | Proceso de evaluación y desarrollo |
| 2.1 | Motivaciones e incentivos. |
| | ¿Las decisiones eran pragmáticas (para hacerlo mejor)? |
| | ¿Las decisiones eran estratégicas (para sacar provecho)? |
| | ¿Las decisiones eran inherentes (un avance evidente)? |
| | ¿Las decisiones eran pedagógicas (para mejorar el aprendizaje)? |
| 2.2 | ¿Se consideraba que los <i>Niveles</i> eran la solución a un problema? |
| | ¿Cuáles eran las primeras percepciones de los <i>Niveles</i> ? |
| | ¿Qué expectativas se plantearon? |
| 2.3 | Características, orientación de los usuarios. |
| | Principios pedagógicos de los usuarios. Constructivistas, etc. |
| | Edad, experiencia, <i>curriculum</i> , calidad técnica de los defensores. |
| | Edad, experiencia, <i>curriculum</i> , calidad técnica de los adversarios. |
| | <i>(Continúa)</i> |

| | |
|----------|--|
| 2.4 | Percepciones iniciales sobre |
| | cómo se debían utilizar los <i>Niveles</i> en el aula. |
| | el grado de complejidad de los <i>Niveles</i> . |
| | las destrezas y las capacidades que se exigían al profesor. |
| | la claridad de los <i>Niveles</i> . |
| | la adecuación con los estilos docentes existentes, la disposición de los alumnos. |
| 2.5 | Cuestiones económicas para el desarrollo de acuerdos. |
| | ¿Suponen algún problema los costes, la disponibilidad de materiales? |
| 3 | Perspectivas y producción de los responsables del proyecto |
| 3.1 | Orientación del NCTM respecto a la enseñanza de matemáticas. |
| 3.2 | Componentes básicos de la innovación. |
| | La exigencia del NCTM de una “puesta en práctica fiel”. |
| 3.3 | ¿Cómo ve el NCTM este lugar de trabajo? |
| | ¿Es parecido a otros lugares piloto o de observación? |
| 3.4 | ¿Cuál es la conexión entre el NCTM y el lugar de trabajo? |
| | ¿Existen interacciones entre ambos en este momento? |
| 4 | Adecuación de la organización |
| 4.1 | ¿Los <i>Niveles</i> encajan bien en un plan más amplio de mejora? |
| 4.2 | ¿Los <i>Niveles</i> se acomodan bien entre otras tareas? |
| 4.3 | ¿Los <i>Niveles</i> encajan con los <i>currícula</i> actuales de matemáticas y ciencias? |
| | ¿Los <i>Niveles</i> se adecuan a la visión política y de futuro? |
| | Étc. etc. siguiendo con los puntos 5, 6,... |

Esta larga lista de preguntas generales cubría las necesidades previas de información. Las preguntas temáticas del estudio eran algo diferentes. Dirigían su atención a los problemas y las perplejidades más importantes que se debían resolver. La siguiente es una lista de temas para el estudio de casos de McLEOD.

Temas para el estudio de casos sobre los *Niveles* del NCTM

1. ¿La conceptualización de la enseñanza de las matemáticas en los nuevos *Niveles* era una nueva concepción de lo que requería la nueva sociedad contemporánea, o se trataba de una reafirmación en compromisos ideológicos antiguos no cumplidos con anterioridad?
2. ¿Los *Niveles* exigían una reforma curricular y pedagógica? ¿Sus responsables pensaban en la necesidad de cambios en las matemáticas que se debían aprender, y de cambios en los métodos de enseñanza?
3. ¿Se creía en la posibilidad de resolver la visión de la enseñanza de las matemáticas expresada en los *Niveles* con la exigencia popular y política de una educación responsable?
4. ¿Los especialistas en matemáticas de los Departamentos de Educación del Estado tenían poder en el movimiento? Si el desarrollo de los *Niveles* era un movimiento, intencionado o no, para la recuperación del control profesional del *curriculum*, que se había perdido en favor de los responsables políticos del Estado, ¿qué papel desempeñaban esos especialistas?

Obsérvese cuán diferentes son estas preguntas temáticas de las preguntas generales para el mismo estudio.

El grado de identificación previa de las preguntas de la investigación difiere entre los distintos investigadores. Es habitual que el trabajo de campo en el estudio de casos oriente la investigación en sentidos imprevistos, por eso resultan problemáticos unos esquemas previos excesivos. Pero las cuestiones prácticas (presupuestos, colaboradores, material, etc.) imposibilitan prácticamente poder hacerse una idea completa del caso antes de diseñar el estudio. Por eso, el investigador elabora una lista de preguntas flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender lo imprevisto. Es un estilo de investigación que con la experiencia se hace más fácil de dirigir.

Preguntas para recoger datos clasificados

Una de las decisiones (o reafirmaciones, para los que, como el autor, tienden a repetir una y otra vez el mismo esquema en el estudio de casos) que se debe tomar muy pronto es cuánto se va a apoyar en los datos clasificados, y cuánto en la interpretación directa de la observación. En muchos informes de estudio de casos aparecen tanto los datos clasificados como la interpretación

directa, pero normalmente la carga conceptual le corresponde a unos o a la otra. Cuando el trabajo esté concluido ¿los asertos estarán basados en la frecuencia de acontecimientos contingentes o en descripciones narrativas? ¿Nuestros lectores estarán más complacidos con una enumeración objetiva de incidentes, o con la descripción de acontecimientos con la finalidad de descubrir la esencia de Θ ? Los principales esfuerzos por desarrollar una comprensión por medio de los datos clasificados requerirán normalmente una identificación temprana de las variables relevantes, y de las situaciones en las que las variables sean observables; del mismo modo que los principales esfuerzos por desarrollar la comprensión mediante la interpretación directa es más probable que alcancen su objetivo con una identificación temprana de las situaciones en las que se revelen los temas.

Los datos clasificados se obtienen, sobre todo, por medio de categorías en que se divide una variable. Si la variable es la "Participación", las categorías podrían ser Alta, Media y Baja. O Activa y Pasiva. Normalmente, las variables básicas están arraigadas en los temas. Supongamos que el caso es una *middle school**, y uno de los temas es la conveniencia de que los profesores se esfuercen en desarrollar en los alumnos un sentido de responsabilidad de su propio aprendizaje. El investigador podría categorizar la variable "Esfuerzo del profesor" de esta escuela como: 1) exigencia de hojas de control de deberes, 2) charlas para animar y dinamizar, 3) recompensa de las manifestaciones de responsabilidad en el aula, y 4) recompensa de las manifestaciones de responsabilidad fuera del aula. Se podría hacer un recuento de cada uno de los ejemplos observados, o se podría clasificar a los profesores según el criterio del tipo de conducta que observan con mayor regularidad. Los estudios sobre investigación, o los trabajos previos sobre el tema, pueden facilitar categorías de esfuerzo del profesor, pero en la mayoría de los casos el investigador tendrá que definir la variable y establecer las categorías. Con ello, es probable que las categorías sean relevantes, pero es menos probable que las definiciones sean precisas y que la clasificación sea realista.

Esa pregunta de la investigación constituye un tema porque existen problemas en saber responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje (por ej., eligen objetivos de aprendizaje diferentes de los del profesor), y existen formas alternativas, aunque no siempre exentas de problemas, de conseguir que los profesores hagan ese esfuerzo. El investigador, en la formulación general del tema, puede identificar algunos de los problemas y algunos de los resultados posibles. La variable resultado se puede categorizar como la frecuencia o la calidad de la responsabilidad que asumen los alumnos. Supongamos que uno de los objetivos del investigador al estudiar el tema sea completar la siguiente tabla mediante observaciones en un gran número de aulas, antes y después del esfuerzo de todos por incrementar la responsabilidad de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

* Véanse los Esquemas de los Sistemas Educativos en Estados Unidos y en España en las páginas 150 y 151 de esta misma obra. (*N. del E.*)

Recuento de los premios dados por el profesor a las manifestaciones de responsabilidad de los alumnos

CLASE

| OBSERVACIÓN | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Septiembre | | | | | | | | | | |
| Mayo | | | | | | | | | | |

Si los premios fueran más numerosos en la fila inferior, sería un dato que serviría de base para afirmar que existe un evidente incremento del esfuerzo del profesor por premiar a los alumnos que asumen responsabilidad en su aprendizaje. Algunos investigadores introducirían otras variables adicionales, tales como la participación del profesor en actividades de formación, las diferentes manifestaciones de responsabilidad y el tipo de premios ofrecidos.

Los modelos de interacción profesor-alumno pueden ser otro sistema de clasificación. El investigador que conozca el análisis de interacciones de Flanders³ puede ensayar su esquema en un grupo piloto para averiguar si la ratio que en él se dispone encaja con el objetivo correspondiente. Este formulario para la recogida de datos era uno de los sistemas que se empleaba en los años sesenta para estudiar la interacción profesor-alumno en el aula, y aún se sigue empleando ocasionalmente. Presta mayor atención a los estilos pedagógicos que al contenido curricular, como indican las diez categorías que dispone para la comprobación observacional.

| Categorías disponibles para la comprobación cada 3 minutos | | |
|--|----------------------|---|
| Intervenciones del profesor | Influencia indirecta | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Acepta las opiniones</i>: Acepta y clarifica las diversas opiniones de los alumnos sin ningún tipo de coacción. Las opiniones pueden ser positivas o negativas. Se prevén y se permite que afloren de nuevo. 2. <i>Encomia o anima</i>: Encomia o anima la acción o la conducta del alumno, hace bromas para relajar la tensión, no a expensas de otro alumno, asintiendo con la cabeza o con un "um hm" o "sigue". 3. <i>Aceptación de las ideas del alumno</i>: Las clarifica. 4. <i>Pregunta</i>: Hace preguntas sobre los contenidos o sobre los procedimientos para que las responda un alumno. |
| | | (Continúa) |

³ Es evidente que los investigadores no van a considerar solamente los instrumentos y los procedimientos que les resulten familiares. En la situación anterior, el investigador en primer lugar debería identificar a otros investigadores interesados en el tema y en la observación de clases, que le podrían aportar ideas. Buscar bibliografía, sobre todo manuales, serviría para encontrar otras alternativas.

| | | |
|-----------------------------|--------------------|---|
| Intervenciones del profesor | Influencia directa | <p>5. <i>Explicaciones</i>: Presenta hechos u opiniones sobre los contenidos o los procedimientos.</p> <p>6. <i>Instrucciones</i>: Directrices, deberes u órdenes que se espera siga el alumno.</p> <p>7. <i>Crítica y justificación de la autoridad</i>: Palabras dirigidas a cambiar el modelo de conducta negativa del alumno a un modelo de conducta positiva, regañinas, explicaciones de por qué el profesor hace lo que hace; referencia exagerada a sí mismo.</p> |
| Intervenciones del alumno | | <p>8. <i>Respuestas del alumno</i>: Respuesta del alumno al profesor. El profesor inicia el contacto o requiere la explicación al alumno.</p> <p>9. <i>Iniciativa propia del alumno</i>: Actuación espontánea del alumno. Si "señalar" al alumno sólo sirve para indicar quién es el siguiente en hablar.</p> |
| | | <p>10. <i>Silencio o confusión</i>: Pausas, períodos cortos de silencio, y períodos de confusión en los que el observador no sabe entender la comunicación.</p> |

FUENTE: Adaptado de la versión de MEDLEY y MITZEL (1963).

Con la observación de clases, el investigador puede descubrir que las respuestas del profesor a las Categorías 3 y 4 aumentan, y que cada vez van más unidas al reconocimiento de que los alumnos asumen responsabilidades. Pueden compararse de varias maneras: "antes y después", entre grupos diferentes, contrastándolas con descubrimientos de estudios anteriores, o simplemente considerarlas como indicativo de la dedicación del profesor. La forma de relacionarlas y analizarlas depende de las preguntas de la investigación.

La clasificación se emplea también para episodios completos, entrevistas o documentos, para facilitar su recuperación en momentos posteriores. Y mientras tanto, se pueden clasificar partes de episodios, de entrevistas y de documentos. Cuanto más sencillo es el dato, más fácil resulta hacer distribuciones y análisis estadísticos. Cuanto más complejo, mayor interpretación personal se requerirá para su análisis. En teoría, una clasificación elaborada debe ayudar al investigador a tratar la complejidad, pero existe un límite en lo lejos que el investigador puede ir a partir de los datos. Louis SMITH y David DWYER (1979) describen un famoso caso de investigación en el que se clasificaron de múltiples formas miles de breves episodios etnográficos. El registro informático de uno de aquellos observadores ilustra cómo funcionaba el proyecto:

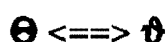
LA REUNIÓN DEL COMITÉ DE REVISIÓN PREVISTA PARA EL SÉPTIMO PERIODO EMPEZABA A LA 12.37 P.M. EN EL DESPACHO 00003. A LA REUNIÓN MENSUAL ASISTEN SÓLO LOS MIEMBROS ELECTOS. A LAS 12.45 ESTABAN TODOS LOS MIEMBROS ASISTENTES: 00183, 00193, 00203,

00003, 00213, 00193, 00223, 00223, 00143 Y 00253. (Además de registrar este dato con los códigos de diez personas, se introdujo también el código 90110 y 91300 que podrían corresponder al Comité de Revisión y al de Puntualidad.)

00243 DIJO: "ESTOY VIENDO ESTE INFORME PRESUPUESTARIO. SE DEBERÍA EMPLEAR UNA CONTABILIDAD DE DOBLE ENTRADA". 00103 ABRIÓ LA REUNIÓN DISCULPÁNDOSE POR UTILIZAR UN LIBRO DE CONTABILIDAD NO HABITUAL. 00243, 00103, 00203, 90810, 91900, 90100, 91500, 90110, 90410, 91300.

Era evidente que el sistema de clasificación era demasiado elaborado para que pudiera ser útil a los investigadores. Había demasiados términos equivalentes, teóricamente conectados por un "Índice de clasificaciones afines", pero muy difícil de manejar. Cuando los códigos se complican en exceso, ni siquiera los investigadores con más experiencia son capaces de encontrar lo que saben que han almacenado.

A lo largo de este libro hablaremos más sobre clasificación, preguntas generales y estructura temática. Al principio decíamos que formular las preguntas de la investigación quizá sea lo que requiera una reflexión más ardua. A veces, el patrocinador de la investigación es quien establece las preguntas, otras veces simplemente van apareciendo a lo largo del proceso, pero lo más habitual es que sea preciso desentrañarlas y pulirlas. Las mejores preguntas de la investigación son las que evolucionan durante el estudio. En el próximo capítulo veremos con mayor claridad cómo se produce esto. Las preguntas no sólo son el punto de referencia durante la recogida de datos y en la redacción del informe, sino que precisan el sentido de los estudios previos y clarifican la utilidad diferencial de los posibles descubrimientos. Las buenas preguntas de la investigación son especialmente importantes en los estudios de casos porque el caso y el contexto son infinitamente complejos y los fenómenos fluyen y se escapan. En un mar de acontecimientos, el investigador busca algo a que agarrarse.



TALLER

Cuando imparto el curso semestral sobre métodos de investigación con estudio de casos, hago que mis alumnos dediquen gran cantidad de tiempo al trabajo de campo, observando, entrevistando, examinando documentos. Esta actividad es imposible en un curso de corta duración. Sin embargo, en el curso de Suecia, decidí que los participantes hicieran al menos una observación de campo. Escogieron como caso la ceremonia de graduación del Centralia Gymnasiet y dedicaron un día a la observación y a la redacción de un informe de 1.000-1.500 palabras. En parte porque el interés que teníamos en el caso era informal y quizá porque parecía tener poca trascendencia educativa, la cuestión de los temas fue difícil. Karin dijo que le gustaría observar

todos los extraños medios de transporte que los padres utilizaban para acompañar a sus hijos a casa después de la ceremonia. A Mats le interesaban los cambios en la tradición de autorizar a algunos para que lucieran los birretes blancos de graduación. Me preocupaba que todo esto se alejara del estudio real de Θ : la ceremonia. Les insistí en que se centraran en la trascendencia educativa de la ceremonia y de las decisiones sobre el desarrollo del programa que posiblemente estaban todavía en fase de elaboración.

Los alumnos del curso observaron la graduación, redactaron los informes, y hablamos sobre todo ello. Después les pedí que intentaran formular preguntas temáticas de nuevo. Éstas son algunas de las que escribieron:

- 1. ¿Cómo intentaba mantener el control el director?*
- 2. ¿Qué pensaban las madres sobre la graduación?*
- 3. ¿Los chicos rompieron el vínculo con el centro antes que la chicas?*

“No, no y no”, dije. “Éstas son preguntas generales informativas, interesantes, pero no apropiadas para dirigir una investigación exhaustiva sobre la ceremonia de graduación”. Y me di cuenta otra vez de lo difícil que resulta explicar la diferencia entre preguntas útiles de información y preguntas temáticas de contenido importante.



La naturaleza de la investigación cualitativa

- Comprensión mediante la experiencia
- La interpretación como método
- Otras características de la investigación cualitativa
- Reconocimiento de culpas

No existe una fuente única de la investigación cualitativa. Su historia es variada, parte de la evolución de la curiosidad humana a lo largo de los siglos, y etnógrafos, psicólogos sociales, historiadores y críticos literarios la encauzaron formalmente (BOGDAN y BIKLIN, 1982; ECO, 1994; HAMILTON, 1981; STAKE, 1978). Hace un siglo, el filósofo Wilhelm DILTHEY sostenía que la ciencia *no* se movía en un sentido que ayudara a los humanos a comprenderse a sí mismos:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron... Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás.

(DILTHEY, citado en RICHMAN, 1976, pág. 163.)

La ciencia puede ocuparse de estos momentos personales y circunstanciales, pero la mayoría de los “científicos humanos” prefieren estudiar grupos de población más que la unicidad de las vidas individuales. Esta distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos es una cuestión de énfasis —ya que la realidad es la mezcla de unos y otros. En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico (por ej., en cualquier estudio cualitativo) la enumeración y el reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado. Y en cualquier estudio estadístico o experimento controlado

(por ej., en cualquier estudio cuantitativo) son importantes el lenguaje natural con que se describen y la interpretación del investigador.

Un experto en métodos de investigación, Philip RUNKEL (1990), describía la actividad de los investigadores como la de echar las redes y la de comprobar muestras. Para averiguar las relaciones comunes entre los casos, echamos las redes para capturar muchos casos. Para averiguar cómo funciona un caso concreto, examinamos las muestras particulares. RUNKEL llamó a ese echar las redes, es decir, a la suma de mediciones de los diversos casos, método de frecuencias relativas. Los investigadores en estudio de casos, tanto los de orientación cualitativa como los de orientación cuantitativa, echan las redes cuando se fijan en las frecuencias del caso, por ejemplo, como cuántos alumnos lucían birretes blancos en la ceremonia de graduación, y cuándo hacen análisis transversales de casos. RUNKEL llamaba método de muestras cuando el objetivo es aprender sobre la especie mediante el análisis de una muestra, una gran muestra o una muestra única. Los investigadores en estudio de casos emplean el método de muestras, como método primordial, para llegar a conocer un caso particular de forma extensiva e intensiva. En el estudio intrínseco de casos, hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés reside en el caso concreto, aunque el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender qué es la muestra, cómo funciona.

Hay que detenerse en tres diferencias importantes entre la orientación cualitativa y la cuantitativa: 1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. Vamos a dejar hasta el Capítulo VI el estudio del conocimiento constructivista. Nos ocupamos ahora de las otras dos distinciones.

Comprensión mediante la experiencia

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. La distinción entre investigar para ofrecer explicaciones e investigar para impulsar la comprensión ha sido desarrollada muy bien por el filósofo finlandés Georg Henrick VON WRIGHT en su libro *Explanation and Understanding*:

Se puede decir que prácticamente cualquier explicación, sea causal, teleológica o de algún otro tipo, incrementa nuestra comprensión de las cosas. Pero la

“comprensión” tiene también un aspecto psicológico del que carece la “explicación”. Los metodólogos antipositivistas del siglo XIX insistieron en este componente psicológico, y quizá quien lo hizo con mayor énfasis fue SIMMEL, que pensaba que la comprensión como método característico de las humanidades es una forma de *empatía* o de recreación en la mente del pensador del clima mental, los pensamientos, los sentimientos y las motivaciones de los objetos de su estudio... La comprensión está unida también a la *intencionalidad*, de una forma que no lo está la explicación. Se comprenden los objetivos y los propósitos de un agente, el significado de un signo o de un símbolo, y la relevancia de una institución social o de un rito religioso. Esta...dimensión de intencionalidad ha llegado a desempeñar una función primordial en los estudios más recientes sobre metodología. (Pág. 6.)

VON WRIGHT aseguraba que se requieren las explicaciones para incrementar la comprensión, y que a veces la comprensión se expresa en términos de explicación —pero los dos objetivos son epistemológicamente bastante distintos. Insistía en una diferencia importante para nosotros, la diferencia entre estudios de casos que tratan de identificar las relaciones de causa y efecto, y los que tratan de comprender la experiencia humana.

En el capítulo anterior señalábamos estos dos ejemplos de preguntas temáticas:

- ϕ₁: ¿El hecho de que las horas lectivas hayan pasado de atender a cuatro grupos a atender cinco afecta a la calidad de la enseñanza?
- ϕ₂: ¿Participan menos en el trabajo los profesores que residen fuera de la comunidad?

La primera constituye un ejemplo de búsqueda de una causa de la calidad de la enseñanza (por ej., busca una explicación), y es el tipo de pregunta más habitual en el estudio cuantitativo de casos. La segunda es un ejemplo de búsqueda de la comprensión, una descripción de las cosas que ocurren más o menos en el mismo momento, sin esperar una explicación causal. Estas descripciones contingentes no causales como ϕ₂ son el objetivo habitual de las preguntas temáticas del estudio cualitativo de casos. La descripción de *Harper School* del Capítulo X apenas explica por qué las cosas eran como eran; más bien describe en profundidad cómo eran las cosas en un determinado lugar y en un determinado momento.

VON WRIGHT también hablaba de empatía, el conocimiento de la situación de otro mediante la experiencia propia de la misma. La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la *descripción densa*, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite.

Siguiendo las orientaciones de DILTHEY, el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar. Basta con reconocer algunos de los acontecimientos simultáneos (por ej., las polémicas que se suscitan en las reuniones, el cambio de tiempo,

los mensajes dejados en el correo, una expresión de confianza inesperada —algunos de los cuales pueden incidir en las decisiones de esa tarde). Estos sucesos complejos se producen continuamente, sin que haya oportunidad, ni siquiera posibilidad, de sonsacar las causas. Es posible que el deterioro del sistema escolar o el éxito del cambio en la enseñanza en un aula no tengan ni causas ni manifestaciones simples. Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, más que de causas y efectos.

Los métodos de la investigación cuantitativa han surgido de la búsqueda científica de la causa y el efecto, expresada en última instancia en una teoría fundamentada en hechos (*grand theory*). Para establecer generalizaciones que sean aplicables a diversas situaciones, la mayoría de los investigadores de orientación semejante a la de las ciencias sociales realizan observaciones en situaciones diversas. Intentan eliminar aquello que sea meramente situacional, y hacer que los efectos contextuales “se compensen mutuamente”. Tratan de anular el contexto con el fin de averiguar las relaciones explicativas más generales y constantes. La generalización es un objetivo importante, y relevante para otros posibles casos. Para los investigadores cuantitativos la unicidad de los casos normalmente es un “error”, algo ajeno al sistema de la ciencia explicada. Para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso.

Permítame el lector que recurra a mi propia experiencia para señalar que la mayor parte del trabajo en evaluación de programas ha estado dominada por la búsqueda de explicaciones fundamentadas en hechos (*grand explanations*). El empleo de mediciones formales y de análisis estadísticos, por ej., de la cuantificación, se debe al deseo de hacer posible un estudio simultáneo de un gran número de casos diferentes, para situar al investigador en posición de realizar generalizaciones formales sobre el programa. Michael SCRIVEN (1978) y Lee CRONBACH y colaboradores (1980) han señalado lo inadecuado de esta visión estadística y de ciencia básica para la evaluación de programas, aduciendo la particularidad del programa, su situacionalidad, y su contexto político. Ambos han insistido en la responsabilidad del evaluador como autor de descripciones e interpretaciones específicas del programa.

Estas preocupaciones epistemológicas nos devuelven a los significados habituales del estudio cuantitativo y cualitativo. Para perfeccionar la búsqueda de explicación, los investigadores cuantitativos perciben lo que ocurre en términos de variables descriptivas, representan los acontecimientos con escalas y mediciones (por ej., números). Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias, por ej., relatos. El investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia.

La interpretación como método

Los defensores de lo cualitativo, como Egon GUBA e Yvonna LINCOLN (1982) y Elliot EISNER y Alan PESHKIN (1990) otorgan mayor prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos, y menor a la interpretación de los datos de las mediciones. En "Guerra y Paz", TOLSTOY (1869/1978) decía:

Mediante la razón el hombre se observa a sí mismo, pero sólo se conoce a sí mismo mediante la conciencia. (Pág. 1.427.)

Toda investigación depende de la interpretación, pero en los modelos cuantitativos habituales se produce un esfuerzo por limitar la función de la interpretación personal del período que media entre el momento en que se diseña la investigación y el momento en que se recogen los datos y se analizan estadísticamente —un período que a veces se considera "libre de valores". Los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia.

Esta diferencia entre cualitativo y cuantitativo guarda relación con dos clases de preguntas de la investigación. En los estudios cuantitativos, esas preguntas buscan una relación entre un pequeño número de variables. Por ejemplo: "¿Existe una correlación continua entre los logros del alumno y la formación del profesor, en una variedad de situaciones que se producen en el aula y en la comunidad?" Los esfuerzos van dirigidos a acotar la investigación para que sea operativa, a definir las variables, y a reducir al mínimo la importancia de la interpretación hasta que los datos estén analizados. En los primeros momentos, es importante que el investigador cuantitativo interprete de qué forma las relaciones entre las variables van a reducir la inconsistencia de la explicación y, al final, debe incrementar la importancia que otorgue a sus generalizaciones sobre las variables. Entre ambos momentos, es importante no permitir que la interpretación cambie el curso del estudio.

Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Por ejemplo: "¿Qué ocurre con las relaciones personales entre los profesores que participan en un proyecto de recuperación en lectura, si se les obliga a emplear una metodología de resolución de problemas?" O si el proyecto hubiera sido puesto en práctica con antelación, ¿qué ocurrió con tales relaciones personales? Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad. Las condiciones situacionales no se conocen ni se controlan de antemano. Se prevé que incluso las variables independientes se desarrollen de forma inesperada. Es esencial que la capacidad interpretativa del equipo de investigadores no pierda nunca el contacto con el desarrollo de los acontecimientos y con lo que se va revelando, en parte para reorientar las observaciones y proseguir con los temas que afloran. Por eso, la distribución de recursos es diferente. La dependencia de instrumentos cuidadosamente desarrollados y de observaciones

redundantes controladas, característica de un estudio cuantitativo, se sustituye por la colocación de los investigadores más capacitados en contacto directo con los fenómenos, y con juicios mucho más subjetivos sobre el significado de los datos. Uno de los grupos requerirá la mayor experiencia para el desarrollo de instrumentos, antes de la recogida de datos, y el otro grupo la requerirá en el lugar de trabajo para realizar observaciones interpretativas.

En su excelente resumen sobre la naturaleza del estudio cualitativo en el libro de WITTROCK, *Handbook of Research on Teaching*, Frederick ERICKSON (1986) sostenía que la principal característica de la investigación cualitativa es el lugar central que ocupa la interpretación. Decía que los resultados de la investigación no son tanto “descubrimientos” como “asertos”. Después de una intensa interacción del investigador con las personas, objeto del estudio o no, después de una aproximación constructivista en la búsqueda del conocimiento (véase el Capítulo VI), después de considerar la intencionalidad de los participantes y su subjetividad, por descriptivo que sea el informe, en última instancia el investigador termina por dar una visión personal.

ERICKSON se fijaba en el tradicional énfasis de los etnógrafos en los temas émicos, aquellos valores y preocupaciones que se manifiestan en la conducta y el lenguaje de las personas estudiadas. Clifford GEERTZ (1973) lo llamaba “descripción abierta”. No se refería con este término a las complejidades descritas de forma objetiva; es una descripción que recoge las percepciones particulares de los actores. ¿Pueden aceptar los lectores una descripción subjetiva? A menudo, el objetivo del investigador no es tanto una representación verídica como un estímulo a una reflexión posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje. Deborah TRUMBULL y yo (STAKE y TRUMBULL, 1982) llamábamos “generalización naturalista” al aprendizaje que se realiza mediante la experiencia y proponían que el investigador cualitativo fuera capaz de organizar el estudio de forma que ofreciera las máximas oportunidades a la generalización naturalista. De esta forma, el estudio se basaría en el actor y en la experiencia del lector, un hecho ya común en muchas disciplinas, tales como la historiografía, la filosofía, la literatura y la música. Claude DEBUSSY, cuando componía *La Mer* en su estudio de París y no junto al mar, decía:

Dispongo de mis recuerdos, que son mejores que los mismos paisajes marinos, cuya belleza a menudo enturbia el pensamiento. Quienes me escuchan tienen su propio caudal de recuerdos para que yo los desentierre. (Cox, pág. 26.)

La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de casos se esperan “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y “realidades múltiples”¹. No se puede sencillamente diseñar la búsqueda de significados complejos, ni alcanzarlos de forma

¹ Las personas perciben las cosas de forma diferente, debido no sólo a la sencillez de sus observaciones, sino a que la experiencia determina en parte los significados. En el Capítulo VI nos ocupamos del manejo de diferentes realidades.

retrospectiva (DENZIN y LINCOLN, 1994). Parece que se requiere una atención continua, una atención que raras veces se puede mantener cuando los instrumentos principales para la recogida de datos son listas de control o puntos de encuestas interpretables. En el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador.

Otras características de la investigación cualitativa

Además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (SCHWANDT, 1994). Ya he señalado que la epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

Así pues, se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno. La unicidad no se establece particularmente comparándola en un número de variables —podrían existir pocas posibilidades de que una se alejara de la norma— sino que las personas próximas al caso lo entienden, en muchos sentidos, como algo sin precedentes e importante, en otras palabras, como una unicidad decisiva. Los lectores son dirigidos hacia este sentido de la unicidad a medida que leen los relatos, los esbozos y las explicaciones de experiencias (VAN MAANEN, 1988). Se intuye que el conjunto de características, la secuencia de los acontecimientos, son diferentes. Se considera que la unicidad es de importancia fundamental para la comprensión del caso particular.

En sus intrusiones en los hábitats y los asuntos personales, los investigadores cualitativos son no intervencionistas. Intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes. Durante el trabajo de campo, tratan de no llamar la atención, ni hacia sí mismos ni hacia su trabajo. Una vez en sus sitios, se esfuerzan por evitar crear situaciones para comprobar sus hipótesis. Intentan observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para ver qué significa corriente en este caso. Para ellos, la observación naturalista ha sido el medio primordial de conocimiento. Cuando no saben ver por sí mismos, preguntan a otros que sepan. Una vez se han registrado datos formales, los vierten en documentos. Pero la mayoría de ellos favorecen una visión personal de la experiencia con el fin de que, desde su propia participación², la puedan interpretar, reconocer sus contextos, indagar en los diferentes signifi-

² La observación participativa es una técnica desarrollada por los etnógrafos, para observar a la vez que se desempeña una función activa en el grupo que se está estudiando. Véase SCHATZMAN y STRAUSS (1973).

cados mientras están presentes, y transmitir un relato naturalista, basado en la experiencia, para que sus lectores participen en una reflexión similar.

Toda investigación es la búsqueda de modelos, de constantes. En *Harper School*, descubrí una serie de modelos relevantes para mis temas e importantes para mi informe. Por ejemplo, encontré el modelo del profesor que pensaba que la indisciplina requería una mayor atención inmediata que los pobres resultados académicos. También descubrí que disminuía el modelo de dependencia de autoridades burocráticas distorsionadas por la reforma escolar. Lo que en el estudio cuantitativo llamo correlación o covariación, en el estudio cualitativo lo llamo modelo. Cuando pienso en un tema importante, intento pensar en modelos que ayuden al lector a entender mejor el caso.

Reconocimiento de culpas

Los detractores del estudio cualitativo le atribuyen gran número de defectos (sobre las dudas expresadas por especialistas en estudio de casos, véase la obra de Rob WALKER, *Three Reasons for Not Doing Case Study Research*, 1981 y la de Matthew MILES, *Qualitative Data as an Attractive Nuisance*, 1979). La investigación cualitativa es subjetiva. Es más frecuente que origine nuevos enigmas que soluciones para los antiguos. Su contribución a la ciencia disciplinada es lenta y tendenciosa. Los resultados contribuyen poco al avance de la práctica social. Los riesgos éticos son sustanciales. Y el coste de tiempo y dinero es elevado, muy elevado.

Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación *subjetiva*. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión. Y aun más, la comprensión personal a menudo es una falsa comprensión por parte de los investigadores y sus lectores (PHILLIPS, 1990). La falsa comprensión se produce porque el investigador-intérprete no es consciente de sus propias limitaciones intelectuales, y como consecuencia de los métodos defectuosos que no consiguen evitar las falsas interpretaciones. Los investigadores cualitativos tienen una respetable preocupación por la validación de sus observaciones, y procedimientos habituales de "triangulación" (véase el Capítulo VII), cuyos propósitos se aproximan a los de los investigadores cuantitativos, pero carecen de estrategias ampliamente consensuadas que sometan las falsas comprensiones subjetivas a una comprobación exhaustiva.

Los fenómenos que estudia el investigador cualitativo suelen ocurrir con lentitud, y evolucionan en su acontecer. Se suele requerir mucho tiempo para llegar a entender lo que ocurre. Es un trabajo de mucha mano de obra, y es difícil recortar sus costes. Muchos estudios continúan porque son fruto del entusiasmo. Muchos de sus descubrimientos son esotéricos. El mundo del comercio y de los servicios sociales se benefician muy poco de lo que se invierte en estudios cualitativos formales. Las recompensas pueden ser mayores para quienes estudian sus propias casas, sus negocios y sistemas con estos métodos, pero el autoestudio muy pocas veces aporta la visión disciplinada del especialista.

Muchos estudios cualitativos son estudios personalistas. Los temas impersonales que se aplican a seres humanos observados con detenimiento se convierten en temas personales. La intimidad siempre se encuentra en peligro. La incitación al delito está siempre presente cuando el investigador, a pesar de ser un convencido no intervencionista, plantea cuestiones y opciones que quien las deba responder no había considerado previamente. Una cierta fragilidad de conducta que de cerca parece tolerable, adquiere una categoría ética dudosa cuando aparece en un relato lejano. Algunos “nos hacemos nativos”, adoptamos las costumbres de éstos, y nos acomodamos a los puntos de vista y al sistema de valores de las personas del lugar —para después retroceder, con reacciones menos a su favor, cuando nos encontramos otra vez con nuestros colegas universitarios (STAKE, 1986).

Optar por lo cualitativo no es una simple cuestión de si los beneficios previstos justifican estos costes. Los estudios intensivos e interpretativos siempre tienen un atractivo aparente, como lo tenían incluso cuando muchos centros y facultades de investigación no consideraban digno de respeto el estudio cualitativo. El ser humano suele ser curioso, y los investigadores tienen una obsesión especial por la investigación. En cierta medida, están controlados por las reglas de la financiación y sus disciplinas, pero unas y otras sólo controlan si se informa o no del uso de métodos cualitativos —porque todos los investigadores los usan. Hay veces en que todos los investigadores son interpretativos, holísticos, naturalistas y partes en la causa y, en estos casos, por definición, son indagadores cualitativos.

📖 TALLER 📖

A mediados de la primera semana de nuestro curso de quince días, dividí a mis estudiantes graduados de Umea en cuatro grupos pequeños, y los numeré del uno al cuatro. Les pedí que imaginaran que estaban observando a un grupo de alumnos que se preparaban para la ceremonia de graduación. Después deberían describir algunas cosas que hubieran imaginado. Sirviéndose de las “Características más o menos especiales” que tenían en los apuntes (debajo, numeradas del 1 al 4), tenían que describir al resto del grupo lo que habían imaginado que ilustrara esa característica del estudio cualitativo.

Características más o menos especiales del estudio cualitativo

Características definitorias

1. Es holístico:
la contextualidad está bien desarrollada;
está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado);
evita el reduccionismo y el elementalismo; y
es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.

(Continúa)

2. Es empírico:
está orientado al campo de observación;
la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores;
hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y
hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.
3. Es interpretativo:
los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar;
los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y
sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.
4. Es empático:
atiende a la intencionalidad del actor;
busca los esquemas de referencia del actor, sus valores;
aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones;
los temas son émicos, de enfoque progresivo; y
los informes sirven de experiencia indirecta

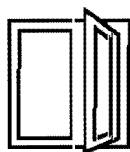
Características del buen estudio cualitativo (además de la anteriores)

1. Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas:
es habitual la triangulación de datos;
hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias;
los informes contribuyen a que los lectores hagan sus propias interpretaciones; y
los informes ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.
2. No es exhortatorio, y evita explotar la posición privilegiada del especialista.
3. Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación de sujetos humanos.
4. Sus investigadores son competentes no sólo en sus métodos, y están versados en alguna disciplina fundamental, sino que lo están también en las disciplinas relevantes.

Los estudios cualitativos varían dependiendo de estas opciones

1. Los que están orientados a la producción de conocimientos, frente a los que se inclinan por ayudar la práctica/política.
2. Los que buscan representar casos típicos, frente a los que buscan aquello que mejor pueda conducir a la comprensión.
3. Los que respetan las realidades múltiples (relativismo), frente a los que respetan la visión única.
4. Aquellos cuyos informes ofrecen generalizaciones formales, frente a aquellos cuyos informes sirven de experiencia indirecta.
5. Los que se proponen ofrecer conclusiones sobre valores, frente a los que intentan facilitar el análisis de los mismos.





La recogida de datos

- Organización de la recogida de datos
- Acceso y permisos
- La observación
- Descripción de contextos
- La entrevista
- La revisión de documentos

No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso. Más adelante, muchas de estas primeras impresiones se perfeccionarán o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas.

El estudio cualitativo se aprovecha de las formas habituales de conocer las cosas. El conocimiento es cerebral en gran medida, y sólo unas pocas cosas quedan registradas. Todos los investigadores tienen un gran privilegio y una gran obligación: el privilegio de atender a aquello que consideran digno de atención, y la obligación de sacar conclusiones de aquellas opciones que son significativas para colegas y clientes. Una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia. Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones. Exige sensibilidad y escepticismo. Gran parte de ese conocimiento metodológico y de esa personalidad es fruto de un arduo trabajo, sometido siempre al examen crítico de colegas y asesores. Puede ser de ayuda la lectura de materiales como este libro, asistir a cursos, analizar y leer informes de campo (alguno de los cuales puede incluso servir de modelo), pero la experiencia se adquiere sobre todo con la práctica reflexiva.

Formulario de observación basada en el tema para *Case Studies in Science Education*

| | | | |
|---|--|---|--|
| Observador: | Centro: | Fecha: | Hora: De a. |
| Profesor/a | Edad: 25 35 50 65 | Grupo: | Fecha de la transcripción: el mismo día |
| Experiencia del prof: Nula-Mucha | Enseñanza directa: Poca-Mucha | N.º de alumnos: | Asignatura: |
| ⊕ = Archipolis Resumen de la clase, actividades: | | Comentarios sobre los temas de la enseñanza de las ciencias: ⊕ ₁ : respuesta a los recortes presupuestarios ⊕ ₂ : centro de la autoridad ⊕ ₃ : preparación del profesor ⊕ ₄ : materiales de prácticas | |
| Descripción del aula | Orientación pedagógica | Objetivo del profesor | Referencias a: |
| zona de aprendizaje: Poca - Mucha | libro de texto: Poca - Mucha | didáctico: Poco - Mucho | método científico: Nulas - Muchas |
| zona de ciencias: Poca - Mucha | ejercicios estándar: Poca - Mucha | heurístico: Poco - Mucho | tecnología: Nulas - Muchas |
| zona de competición: Poca - Mucha | resolución de problemas: Poca - Mucha | filético: Poco - Mucho | ética, religión: Nulas - Muchas |

Las preguntas de la investigación deben guiar lo que se hace en el campo de trabajo, desde la obtención del permiso de acceso al mismo hasta la triangulación de datos. A veces es útil elaborar un impreso para la recogida de datos, en el que no sólo haya espacio para registrar la información, sino que centre la atención en los temas de interés inmediato. La tabla anterior es una versión de un formulario para observador de campo, elaborada por el grupo del CIRCE que trabaja en *Case Studies in Science Education* (STAKE y EASLEY, 1979)¹. Obsér-

¹ Este formulario no fue utilizado de forma sistemática, debido a que algunos de los diez investigadores no lo encontraban adecuado a su estilo de trabajo. En particular, consideraban que alejaba demasiado su atención de lo que deberían observar. En otras palabras, el formulario hubiera sido un organizador conceptual, demasiado poderoso y demasiado restrictivo.

vese que el formulario dispone de espacio para la información cualitativa y cuantitativa requerida, para una narración explicativa, y para comentarios sobre uno o más temas. Todas las categorías de información y de interpretación están dirigidas por las preguntas de la investigación.

Organización de la recogida de datos

Siempre se dispone de poco tiempo. Quizá nos gustaría preparar algunas escalas de buenas actitudes, o algunos asertos provisionales a los que respondieran los grupos objetos del estudio —pero unas y otros podrían, por sí mismos, agotar el tiempo disponible. Y queremos contar con algo de reserva para tratar las fuentes de datos inesperadas o los temas que surjan. Necesitamos profundizar, quizá un plan de recogida de datos que evite desperdiciar el tiempo en trabajos menos atractivos, como la transcripción de las observaciones, pero que a la vez permita una nueva distribución del mismo sobre la marcha. Debe ser un plan fundamentado en las preguntas de la investigación.

Las partes absolutamente esenciales de un plan de recogida de datos son las siguientes: la definición del caso, la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo, los gastos, el informe previsto. Haremos muchísimas más cosas de las que estén previstas en la distribución previa del tiempo, como la socialización con los actores del caso, y la búsqueda de historias relevantes en el periódico —y es bueno, además, que de cuando en cuando recordemos algunos de estos detalles. El plan de recogida de datos deberá ser elaborado, sobre todo, cuando uno se enfrenta a un órgano de revisión difícil, como una comisión de doctorado o económica. Las orientaciones del cuadro siguiente pueden servir de borrador para un plan personal, corregido y aumentado, un recordatorio de algunos pasos importantes y de algunos detalles que el investigador deberá atender.

Algunas orientaciones para la realización de observación de campo en el estudio de casos

I. ANTICIPACIÓN

Revisar o descubrir lo que se pretende al inicio de un estudio de casos.
Considerar las preguntas, las hipótesis o los temas que ya se han planteado.
Leer algunos trabajos sobre estudio de casos, tanto de contenido metodológico como ejemplos de ellos.
Buscar uno o más estudios que se puedan utilizar como modelo.
Identificar el “caso”. ¿Fue impuesto, seleccionado como representativo, o sencillamente conveniente?
Definir los límites del caso (o casos) tal como aparecen de antemano.
Anticipar problemas clave, acontecimientos, características, espacios, personas, signos fundamentales.
Considerar el posible destinatario de los informes preliminares y finales.
Elaborar un plan de acción inicial, que incluya la definición de la función del observador de campo.

(Continúa)

II. PRIMERA VISITA

- Organizar el primer contacto con el campo de estudio, negociar el plan de acción, decidir los contactos habituales.
- Redactar unos acuerdos formales sobre las obligaciones del observador y del anfitrión.
- Pulir las normas de acceso con las personas implicadas, incluidos los sindicatos, las Asociaciones de Padres y Profesores, la Administración, etc.
- Analizar los costes reales o posibles del anfitrión, incluidos los costes de tiempo.
- Analizar los criterios para mantener la confidencialidad de los datos, fuentes e informes.
- Analizar la necesidad de que las personas revisen los borradores para validar las observaciones, descripciones.
- Analizar la publicidad que se debe dar al estudio, durante y después del mismo.
- Identificar la información y los servicios que se van a ofrecer al anfitrión, en caso de que se ofrezcan.
- Revisar el plan de acción, la función del observador, los límites del caso, los temas, según sea necesario.

III. OTROS PREPARATIVOS PARA LA OBSERVACIÓN

- Hacer observaciones preliminares de actividades. ¿Conviene hacer pruebas en otro sitio?
- Distribuir recursos a los distintos espacios, personas, métodos, temas, etapas.
- Identificar a los informadores y las fuentes de datos concretos.
- Seleccionar o desarrollar instrumentos o procedimientos estándar, si es el caso.
- Diseñar un sistema de registro de datos, archivos, cintas, sistema de clasificación; almacenamiento protegido.
- Estudiar de nuevo las características, los problemas, acontecimientos, el público, que se consideran prioritarios.

IV. OTRAS ACTIVIDADES Y CONCEPTUALIZACIONES

- Reconsiderar los temas u otra estructura teórica que oriente la recogida de datos.
- Averiguar lo que saben quienes forman el público, lo que quieren llegar a saber.
- Diseñar planes para el informe final y la propagación de lo que se averigüe.
- Identificar las posibles "realidades múltiples", cómo la gente ve las cosas de forma diferente.
- Dedicar atención a los distintos puntos de vista, conceptualizaciones.

V. RECOGER DATOS, VALIDAR DATOS

- Realizar observaciones, entrevistas, rendir cuentas a los informantes, tomar notas, utilizar encuestas, etc.
- Registrar las disposiciones y las actividades de investigación.
- Seleccionar borradores, testimonios especiales, ejemplos.
- Ordenar los datos en sucio; iniciar las interpretaciones.
- Redefinir los temas, los límites del caso, renegociar las disposiciones con los anfitriones, según sea necesario.
- Recoger datos adicionales, mediante la réplica y la triangulación, para validar las observaciones clave.

(Continúa)

VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Revisar los datos en borrador con diversas interpretaciones posibles.
 Buscar modelos de datos (indicados o no por los temas).
 Observar posibles relaciones entre las disposiciones del programa, las actividades y los resultados.
 Sacar conclusiones provisionales, organizar de acuerdo con los temas, estructurar el informe final.
 Revisar los datos, recoger datos nuevos, intentar rebatir los descubrimientos a propósito.

VII. FACILITAR LA COMPRENSIÓN AL PÚBLICO

Describir con detalle el espacio en que se desarrolló la actividad.
 Considerar el informe como una historia; buscar aquello que la hace incompleta.
 Elaborar informes en sucio y hacer copias de materiales para uso del público.
 Contrastarlos con miembros representativos de los diversos sectores del público.
 Ayudar a que el lector distinga la tipicidad y la relevancia de la situación como base para la generalización.
 Revisar y propagar los informes y los materiales. Hablar con las personas.

El plan de recogida de datos puede ser parte de una propuesta formal. Puede ser útil pensar en aquello a lo que van a prestar atención quienes revisen esa propuesta. La siguiente es una lista de control para la revisión de una propuesta de estudio de casos.

Ejemplo de lista de control para calificar una propuesta de estudio de casos

Comunicación

Claridad: ¿La propuesta se interpreta bien?
 Conjunción: ¿Encajan bien todas las piezas?
 Interés: ¿Despierta el interés del lector?

Contenido

El Caso: ¿Está bien definido el caso?
 Los Temas: ¿Están identificadas las principales preguntas de la investigación?
 Fuentes de Datos: ¿Están bien definidas las fuentes de datos?

Método

Selección del Caso: ¿Es razonable el plan de selección?
 Recogida de Datos: ¿Se apuntan las actividades de recogida de datos?
 Validación: ¿Se indica la necesidad y la posibilidad de triangulación?

Viabilidad

Acceso: ¿Están previstas las disposiciones para iniciar el trabajo?
 Confidencialidad: ¿Hay sensibilidad hacia la protección de las personas?
 Coste: ¿Son razonables las estimaciones sobre tiempo y recursos?

Es fácil verse abrumado por los detalles. La planificación más importante es la que se refiere a lo esencial del estudio. ¿Qué se necesita saber? ¿Cuáles son las posibles relaciones que se pueden descubrir? A algunos investigadores les gusta ir al campo de trabajo sin ideas preconcebidas, dispuestos a empaparse de cualquier cosa que ocurra. Otros muchos piensan que desarrollan mejor su trabajo con una preparación completa para concentrarse en unas pocas cosas, aunque con una disposición abierta a acontecimientos imprevistos que revelen la naturaleza del caso.

El investigador de casos debe disponer de medios para reflejar el progreso del estudio. Algunos emplean un tablón, un cuadro de tareas ya llevadas a cabo, modificable para que éstas se puedan añadir o suprimir. Otros controlan el tiempo que emplean en las diversas tareas, temas y fuentes de datos, para que no se produzca una distribución equivocada. Algunos diseñan una tabla de contenidos del informe final, con decisiones sobre su extensión general y de cada uno de los apartados; después señalan el progreso en función de las páginas de cada sección prevista, de los datos reunidos, interpretados y transcritos. Se puede caer en el error de dedicar excesivo tiempo a este registro del progreso y, con tal sujeción al primer plan, a menudo se pierde el contacto con lo que en realidad está ocurriendo. Pero puede ser valioso disponer al menos de un sistema sencillo.

El investigador debe disponer también de un sistema de almacenamiento de datos. Para muchos, lo más importante es disponer de un diario o de un cuaderno en el que se anota todo: calendario, números de teléfono, notas de observación, gastos. Cada vez es más frecuente que esta información se guarde en archivos electrónicos —que facilitan la división temática de la información y su edición— pero el uso de registros escritos sigue siendo el preferido por la mayoría. Muchos continúan utilizando fichas, agrupadas y con índice alfabético, pero el principal sistema de almacenamiento y clasificación de datos textuales de la mayoría de los investigadores es el de archivos estándar al estilo de los de las oficinas. Las carpetas de archivo identifican los temas, lugares y personas. Algunas hojas de datos se fotocopian y se incluyen en más de un archivo. Los investigadores procuran recordar cuanto pueden sobre la organización de los datos, pero se necesitan claves de clasificación y listas incluso para los proyectos más sencillos. La gestión de datos es una habilidad que se adquiere con la experiencia. Puede servir de ayuda, sobre la marcha, el capítulo de Michael HUBERMAN y Matthew MILES (1994) en el *Handbook* de DENZIN y LINCOLN.

Se plantea con regularidad la cuestión de en qué medida utilizar cintas de audio y hasta de vídeo. Estas últimas son registros fantásticos que el investigador puede analizar (con mucho esfuerzo) para la interpretación de conjunto, pero las cintas son de muy poca utilidad para la preparación de la mayoría de informes. Además, un segmento de cinta de vídeo puede servir para completar las presentaciones, consultas o instrucciones orales. Las cintas de audio son de gran utilidad para recoger las palabras exactas empleadas, pero el coste de la transcripción y lo molesto que resulta, tanto para el investigador como para el protagonista de la grabación, las hacen

muy desaconsejables. Algunos investigadores encuentran que pueden pensar mejor, reflexionar, indagar, si hay un magnetófono en marcha. Pero la cantidad de datos grabados con los que puede trabajar un investigador es muy pequeña. Éste debe desarrollar la habilidad de tomar notas taquigráficas y contar con revisiones de los interesados para descifrar el significado².

Se puede caer en el error de dejar las *fuentes de datos* demasiado al azar. No es probable que las personas con las que coincidamos casualmente sean las mejores fuentes de datos. El investigador debe sentir el apetito del entendedor por las mejores personas, lugares y ocasiones. Normalmente "lo mejor" significa aquello que mejor nos ayude a comprender el caso, sea característico o no. Para ilustrar un tipo de elección, consideremos el estudio de casos de Cynthia COLE de una escuela del programa *Buddy*. Sobre una base experimental, el Departamento de Educación del Estado de Indiana distribuyó ordenadores personales de gran calidad entre los hogares de los alumnos de cuarto curso, con fines académicos³. Los casos (⊕ = una escuela) estaban ya seleccionados. Aunque había alguna coordinación de la actividad, cada uno de los investigadores participantes debía desarrollar un estudio de casos. Un tema principal se refería al impacto sobre la familia, pues en la selección de las familias se tuvieron en cuenta ciertas expectativas sobre la utilización del ordenador: debía estar a disposición de los miembros de la familia para que pudieran trabajar con textos, bases de datos y utilizar juegos, pero se debía reservar un determinado tiempo para los deberes académicos de cuarto curso. En la comunidad de COLE, cincuenta hogares disponían de ordenadores *Buddy*; la investigadora obtuvo información de cada uno de ellos, pero las observaciones sólo se podían hacer en un pequeño número de hogares. ¿Cómo seleccionarlos? COLE consideró las características de interés: sexo de los alumnos, hermanos, estructura familiar, disciplina, uso previo de ordenadores, otras tecnologías en el hogar, etc. Analizó estas características con los informadores, atendió recomendaciones, visitó varios hogares y obtuvo datos. Procedió gradualmente en la selección, asegurando que fueran variados pero no necesariamente representativos, sin preocuparse por la tipicidad. Consideró la accesibilidad y la hospitalidad, pues se disponía de escaso tiempo y porque posiblemente poco se pueda aprender de padres no muy hospitalarios. También aquí, el criterio principal fue la oportunidad de aprender.

Cada investigador es diferente; cada uno debe ensayar los métodos que le hacen efectivo en la comprensión y en la descripción del caso.

² Para más información sobre el uso de cintas, véase FETTERMAN (1989).

³ El proyecto *Buddy* de Indiana formaba parte del plan de reforma educativa del Estado durante 1990-1993. Los estudios de casos de evaluación fueron diseñados por William QUINN, del *North Central Regional Educational Laboratory*. El informe en el que se incluía el estudio de COLE no fue publicado, pero se puede disponer de su estudio.

Acceso y permisos

Casi siempre, la recogida de datos se “juega en casa” de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener acceso al caso se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. ¿A quién corresponde el espacio en que nos movemos? En las solicitudes a la Administración del distrito, a la escuela y a los profesores, se deben dar a conocer la naturaleza del estudio de casos, el patrocinador, la actividad que se pretende llevar a cabo, los temas principales, el tiempo que se va a necesitar y la carga que va a suponer para las diversas partes. Aunque las personas suelen acceder de inmediato si alguien superior ha otorgado el permiso, se debe ofrecer una breve descripción del trabajo previsto. Normalmente, bastará con un par de párrafos, pero se deben tener a disposición los planes generales en el caso de que se soliciten. Hay que indicar la publicidad que se pretende dar al informe, así como manifestar la voluntad y brindar la ocasión de que los actores revisen los documentos en su caso. Se debe advertir cualquier intención de mantener el anonimato. En la solicitud de acceso hay que advertir sobre posibles cambios previstos en todos estos temas; cambios que habrá que negociar con todas las partes interesadas para llegar a acuerdos sobre los mismos.

Es fundamental obtener un permiso escrito especial de los padres cuando se trate de atender personalmente a niños concretos. Los distritos escolares suelen tener unos procedimientos para la obtención de permisos que hay que seguir. Las universidades y otros organismos de investigación tienen normas para la protección de las personas. No son procedimientos perfectos, y a menudo se deben más a una preocupación por limitar las responsabilidades que por el respeto a las personas. No aseguran por completo la protección de los encuestados, por tanto el investigador debe considerar los aspectos morales de la situación y dar los pasos previos necesarios antes de solicitar el acceso y los permisos. Algunas decisiones son difíciles de tomar, porque es posible que la identificación de los temas problemáticos que pueden aparecer atemorice en exceso a padres y administradores. Para formular las solicitudes es importante la experiencia previa y hablar con las personas concededoras del lugar.

A menos que hayan tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación. El investigador no debe esperar que la gente admire su trabajo y debe abstenerse de formular la solicitud de acceso y los permisos con el argumento de que el estudio solucionará un problema o favorecerá un mayor bienestar social. Muchos encuestados consideran un cumplido que se les pregunte, y algunos utilizarán el hecho de que se solicite su colaboración como circunstancia que confirma la alta posición que su organización ha alcanzado. El investigador debe indicar cómo y cuándo se seleccionó la organización, pero no debe insistir en corregir falsas interpretaciones del procedimiento de selección. Los

acuerdos normalmente serán orales, pero alguna indicación escrita, una carta en la mayoría de los casos, se debe incluir en el material registrado.

Al hacer las previsiones del estudio, hay que tener en cuenta las cargas que va a suponer para los anfitriones. El investigador puede ser una compañía muy agradable, pero ser su anfitrión supone una carga. Es una buena idea que el investigador facilite informes de estudios anteriores que revelen, aunque sea de forma indirecta, la implicación mutua y los temas que se comparten. Cualquiera de las partes puede sorprenderse por las costumbres o los puntos de vista de la otra.

Ni el investigador ni el anfitrión pueden prever las posibles falsas percepciones. Para nuestro trabajo de campo en clase en Umea, en un informe de un alumno se decía:

Después de recibir los informes de graduación en el "Examen", los graduados salían del vestíbulo dando saltos y eran abrazados y felicitados por los familiares, que llevaban globos y unas pancartas con fotos grandes de la infancia del homenajeado, y se los llevaban a la fiesta que habían preparado en casa, en unos artilugios especiales, muchos de ellos los coches familiares adornados con cintas y flores.

Al regresar de la observación de estas actividades, Benny dijo: "Estaba junto a una familia escuchando lo que decían, cuando me di cuenta que no debía estar oyéndolo; era un 'asunto familiar'". Benny me sorprendió. Yo pensaba que oír de pasada cosas íntimas sobre las personas no suponía ningún problema ético. Pensaba que nuestra obligación moral era evitar una utilización inadecuada de lo que oíamos. Pero Benny tenía razón. La intimidad es evitar exponerse ante cualquiera ajeno a nuestro círculo privado, que cada uno delimita. Le dije a Benny y a sus compañeros que, en la mayor parte del trabajo en estudio de casos, los investigadores debían colocarse, con una actitud un tanto decidida, en posición de realizar observaciones, y me refería a que no es posible evitar un mínimo entremetimiento, pero también a que debían revisar con decisión su comportamiento para ver si se estaban invadiendo la vida de los demás —un equilibrio difícil.

Hay que aprovechar las primeras oportunidades para familiarizarse con las personas, los espacios, los programas y los problemas del caso. En muchos estudios hay prisa por empezar, sin embargo es muy deseable el sosiego en los primeros pasos. Corrine GLESNE y Alan PESHKIN (1992) describían la actitud ideal para iniciar un estudio en *Becoming Qualitative Researchers*. Señalaban que los investigadores deben ser tan discretos, despertar tanto interés, como el papel de pared. A algunos les agrada ofrecer algo a cambio de los favores, a cambio de su intrusión, por ejemplo unos libros para la biblioteca o unas charlas, quizá alguna actividad de formación del profesorado, preferentemente algo que no tenga que ver con los contenidos del estudio que se lleva a cabo. Si se cuenta con recursos económicos, es legítimo asignar un capítulo a gastos para el agasajo de los encuestados y anfitriones. Se agradece la disposición del investigador de presentar sus conclusiones al finalizar el estudio, pero cuando llega esta ocasión, los actores a menudo sienten escaso interés. Aunque le resulte difícil al investigador entu-

siasta, no es mala idea cultivar una cierta apatía. Es más probable que los fenómenos se presenten en su aspecto más habitual si los actores sienten poco interés por aprender más sobre lo que se está estudiando.

La otra cara del acceso son las formalidades para dejar el centro donde se ha trabajado. Es frecuente que no se sepa cuál va a ser la última visita, cualquiera lo podría ser. Una vez más, se necesita sentido común y buenas formas. La conclusión cuidada requiere revisar las promesas hechas, que posiblemente no se habrán cumplido todavía. El investigador debe dejar el centro de estudio sin haber disminuido la capacidad de asumir responsabilidades de nadie.

La observación

Recordemos otra vez que el objetivo es \ominus . Las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. El plan de observación se va perfilando mediante \oplus . Necesitamos observaciones que sean pertinentes para nuestro caso. Si se trata de un *curriculum* y el tema principal es la oposición a los contenidos del mismo, no debemos pensar en hacer la mayor parte de las observaciones en el aula, pues no es ahí donde presumiblemente se manifieste la oposición. Queremos mejorar nuestra comprensión del caso. Sólo nos podemos fijar en algunos aspectos. Escogemos las oportunidades que los temas nos indican en parte, y que nos ayudan a familiarizarnos mejor con el caso.

Los datos cuantitativos se deben sumar y ordenar para que su significado aparezca con claridad. Los significados de los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce el observador. El modelo de intervención del profesor-intervención del alumno, que en el Capítulo II describíamos como datos clasificados, puede darse también en las explicaciones mediante relatos. Consideremos la siguiente observación interpretativa realizada en *Anacortes Middle School*⁴:

Clase de Música de Bill Love. Nivel intermedio

Los alumnos de *middle school* de esta clase recorren varias manzanas en el autobús escolar para reunirse en el instituto (*high school*). Hoy se han juntado unos 44, aquí en el aula de música. Las sillas están colocadas en disposición de orquesta. Después de unas notas individuales de calentamiento (con algún tímido homenaje a Clementine), Love les hace practicar escalas durante cinco minutos. Luego vienen los exámenes generales. Al menos una vez cada dos semanas, todos los alumnos deben interpretar un solo de doce compases. El alumno escoge la obra, que es interpretada por todos, y después, mientras el grupo guarda un silencio razonable, él solo interpreta su parte. Love hace alguna valoración, algunas sugerencias. Los alumnos saben que tanto la mejor interpretación como la peor se critican con la misma delicadeza.

(Continúa)

⁴ Del estudio de casos del autor en *Anacortes Middle School*, en STAKE, BRESLER y MABRY (1991, pág. 35).

Toda la banda trabaja en determinados pasajes. Hoy interpretan *A Technich Tune*. La repiten varias veces. Love hace que se detengan para revisar conceptos y notaciones. Articulaciones: ligadura, staccato, acento, tenuto. Algunos chicos saben identificarlas. Siguen con *That's Where the Money Goes*. Más términos técnicos, en especial sobre la síncopa. Bill Love explica la diferencia entre las distintas síncopas. Después hace unas observaciones al tambor pequeño, y explica para quien quiera escuchar. La conceptualización es importante pero —si se puede separar lo uno de lo otro— parece dirigida más a reforzar la interpretación que a mejorar la comprensión.

Siguen con *American Patriot*. “¡Yeeeh!”. Se interpreta con brío. La sección de trompetas segundas esconden unas risitas. Después *Blue Rock*. Y luego Love observa: “Nunca hay tiempo suficiente. Es importante insistir en estos ejercicios”.

No figura aquí ningún dato numérico que indique proporciones, pero es probable que tanto el investigador como el lector deduzcan que se trata de una sesión dominada sobre todo por el profesor, un profesor considerado y competente, Bill Love, pero que en este caso no desarrolla en sus alumnos un sentido de responsabilidad de su propio aprendizaje. El investigador puede citar los párrafos anteriores para ilustrar el predominio de la intervención del profesor sobre la intervención espontánea de los alumnos.

Durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una *descripción* relativamente *incuestionable* para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema. A menudo parece que no hay historia, es decir, nada que guarde alguna relación con los temas, nada que permita asomarse a las profundidades del caso. Algunos investigadores encuentran historias donde otros no saben hacerlo, lo cual es motivo de preocupación. ¿Hasta qué punto lo intentan? La mayoría de los lectores buscan directamente la historia, pero también esperan que los investigadores se impliquen en la interpretación, y encuentren significados que otros no saben alcanzar. La historia suele empezar a cobrar forma durante la observación, a veces no aparece hasta el momento en que se juntan las transcripciones de diversas observaciones. El investigador con experiencia busca el momento y un rincón tranquilo para transcribir la observación mientras ésta siga conservando su actualidad.

Durante la observación, el investigador cuantitativo en estudio de casos se mantiene centrado en las categorías o acontecimientos clave, atento a los antecedentes que pueden influir en el análisis posterior, pero concentrado en lo que constituye un recuento. Procura no interpretar las relaciones sobre la marcha, receloso de que pasar a este nivel de pensamiento pudiera alterar la objetividad del recuento. Por una parte, el investigador es de mente cerrada, no busca las oportunidades para que el diseño se expanda o se perfeccione. Pero por otra parte, el investigador comprueba cada recuento, cada suceso, posibilitando que el observar las cosas de forma diferente pueda cambiar el recuento. Normalmente, una hoja de trabajo restringe el significado a una

determinada categoría. Se espera que cada período bueno de observación se sume a los otros. Los intervalos entre las observaciones son para descansar y recuperar energías para la próxima recogida de datos.

Hay que señalar algunas semejanzas y algunas diferencias entre la observación cuantitativa y la observación cualitativa. Ambas planifican con detalle, resaltando las categorías o el tipo de actividades que son representativas de los temas. La cuantitativa se ocupa en desarrollar sumas de datos clasificados que conduzcan a una covariación sustancial; la cualitativa trabaja con episodios de relación única para formar una historia o una descripción única del caso. Un mayor interés por el aspecto cuantitativo normalmente significa incluir muchas situaciones de observación repetidas, para conseguir una representación significativa de las relaciones de ese caso particular. Una mayor insistencia en el aspecto cualitativo normalmente significa encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso.

Descripción de contextos

Para desarrollar una *experiencia vicaria* para el lector, para que tenga la sensación de “estar ahí”, hay que describir bien el entorno físico. Los lugares de acceso, las habitaciones, el paisaje, los vestíbulos, su situación en el plano, la decoración. Debe existir un cierto equilibrio entre la unicidad y lo ordinario del lugar. Para la mayor parte de investigadores y de lectores, el espacio físico es fundamental para alcanzar los significados.

En la medida en que se necesiten resúmenes sobre las diferentes aulas y otros espacios, es aconsejable utilizar algún tipo de lista de control. Diseñamos una para el estudio de las aulas de ciencias, algunas de cuyas partes aparecen en el Cuadro de la pág. 52. Se empleó el mayor espacio del formulario de observación para describir en lenguaje natural la clase y las actividades, con especial atención a cualquier cosa que ocurriera y que fuera relevante para los temas clave. La parte inferior de la hoja estaba destinada a la descripción de datos clasificados de la clase, con cuatro categorías en escalas de nulo a mucho, o de poco a mucho. (En esta versión del formulario se omitieron algunos elementos de descripción de la clase.)

Además de los contextos físicos, existen otros que pueden ser importantes para establecer la semejanza del caso con otros casos. El contexto físico no es menos importante que otros determinados contextos, dependiendo de Ⓔ y Ⓕ. Cuando el caso es una persona, el hogar y la familia suelen ser contextos importantes; cuando se trata de un tema sobre evaluación o eficiencia, lo es el contexto económico. Quienes solicitan un estudio de casos, o contribuyen en él, y los lectores de los informes pueden indicar contextos que se deben examinar, contextos quizá históricos, culturales o estéticos. Durante estas dos semanas en Suecia, analizamos a menudo temas educativos en los contextos políticos de la descentralización y de la igualdad de oportunidades para los hijos de inmigrantes. Como ocurre con todos los investigadores, mis alumnos de Umea aportaban su curiosidad e ingenio en sus estudios.

Kristina sentía interés por la enseñanza de la danza, Britt-Marie por el recurso a los profesores de artesanía como defensores de la igualdad de oportunidades. Demostraban una sutileza especial en determinado estudio erudito, y es probable que utilicen esos contextos para ayudar a otros a entender los casos que estudien.

La atención que se debe prestar a los contextos es proporcional a lo intrínseco que sea el estudio de casos. Si es un estudio más instrumental, algunos contextos pueden ser importantes, pero otros, sin dejar de serlo, tendrán poco interés para el estudio. El nivel de atención que se presta a los contextos se basa, en parte, en la distinción entre objetivos intrínsecos e instrumentales.

La entrevista

Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.

Como ocurre con la recogida de datos de observación, el entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. Es extremadamente fácil no ser capaces de hacer las preguntas adecuadas, y terriblemente difícil dirigir a los entrevistados que mejor informan hacia los temas elegidos. Ellos tienen los suyos. A mucha gente le gusta que le escuchen. Conseguir entrevistar es quizá lo más fácil del estudio de casos. Conseguir una buena entrevista no lo es tanto.

Existen guías para la realización de una buena entrevista, por ejemplo la de Louis DEXLER (1970) *Elite and Specialized Interviewing* y la de Michael PATTON (1980) *Qualitative Evaluation Methods*, pero la mayoría de los autores se decantan por la encuesta sumativa de datos. *The Art of Asking Questions*, de Stanley PAYNE (1951) es especialmente adecuada para quienes tengan poca experiencia, porque empieza por la fase fundamental de formular preguntas sobre la base de lo que se necesita saber. En el *Handbook* de DENZIN y LINCOLN se incluye un informe completo del uso de la entrevista en los estudios cualitativos de casos, del que son autores Andrea FONTANA y James FREY (1994).

Raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados⁵; por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales

⁵ No es raro en la investigación que se haga una encuesta a todos, para hacer después una selección para el estudio de casos. Muchas veces es importante hacer algunas preguntas en las entrevistas del estudio de casos para confirmar lo que se pregunta en la encuesta, para establecer una cierta comparación entre los dos grupos. En su estudio de las burocracias urbanas, YIN (1979) descubrió que ambos eran apropiados por igual, mientras que STAKE y EASLEY (1979) consideraron que la encuesta era demasiado simplista para que pudiera confirmar los descubrimientos de su estudio.

que contar. El entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente le facilite una copia a quien vaya a entrevistar, indicándole que el objetivo es completar un programa. Se trata sobre todo de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación. Formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte. Las entrevistas cuantitativas se corresponden con las observaciones cuantitativas: buscan la suma de opiniones o de conocimientos de múltiples entrevistados. Las preguntas basadas en la investigación deben ser ensayadas previamente, sin aferrarse a los límites establecidos en el diseño de la investigación.

Probar las preguntas, como actividad piloto, al menos en un ensayo mental, debe ser algo habitual. En el momento de formularlas a las personas, el entrevistador sobre todo debe escuchar, quizá tomar algunas notas, pocas o muchas, según requiera la ocasión, pero sin dejar de controlar la recogida de datos, pensando qué forma tendrá la narración escrita. Hay que tener en mente las preguntas principales, las sondas elaboradas cuidadosamente, y alguna que otra vez hacer la pregunta desagradable, asegurándose de que se dijo lo que se dijo, o preguntando si se quería decir lo que era evidente que no se quería decir. Si es posible, el entrevistador debe disfrutar con la encuesta, pero sobre todo debe ser su depositario.

Llevar el registro de una entrevista forma parte también de esa maestría. Al cabo de unas pocas horas de realizarla, el investigador debe preparar una copia escrita, con las ideas y los episodios principales que se hayan recogido. Para muchos, el magnetófono es de escasa utilidad, a menos que al final se quiera hacer una presentación en audio⁶. Normalmente no es muy importante disponer de las palabras exactas del entrevistado, lo que importa es lo que quería decir. Un buen entrevistador sabe reconstruir la narración y presentarla al entrevistado para asegurar la exactitud y un mejor estilo. Es frecuente que los entrevistados se sientan sorprendidos por las transcripciones, no sólo por el poco contenido de sus palabras, sino porque no expresan lo que ellos querían decir. Y la transcripción llega mucho después de que el contexto y las circunstancias del momento hayan desaparecido. Antes que grabar o escribir desafortunadamente, es preferible escuchar, tomar unas cuantas notas, preguntar para aclarar. Quizá lo más importante sea insistir en disponer de espacio y tiempo suficientes *inmediatamente* después de la entrevista para preparar el registro facsímil y el comentario interpretativo.

Obsérvese cuán diferentes son la observación de campo y la interpretación, aunque con ambas se pretenda averiguar lo que ocurre. Los investigadores normalmente no controlan lo que se observa, sino que se dirigen al

⁶ Si se graban entrevistas o reuniones, se requiere mucho tiempo para escuchar las cintas. Dos audiciones no son suficientes para interpretar los significados que no aparecen de inmediato. Si hay que transcribir las cintas, habrá que analizar meticulosamente esas transcripciones para poder justificar los esfuerzos que han supuesto. A menos que grabar sea muy productivo, los recursos se deben emplear de otra forma. No es razón suficiente la simple obtención de una grabación.

lugar donde suceden las cosas, con la esperanza de que ocurran como lo hubieran hecho si el entrevistador no hubiera estado presente. Lo que abarca la entrevista está decidido e influido por los entrevistadores. Las entrevistas que siguen el capricho del entrevistado pueden decir mucho sobre éste, pero no tanto sobre lo que necesitamos saber acerca de lo que él ha observado. Ojalá que solamente con la observación pudiéramos conseguir lo que necesitamos. Pero lo normal es que dispongamos de demasiado poco tiempo y tengamos que confiar en lo que otros han visto. Y a veces nos importan de verdad los comentarios que hacen las personas que entrevistamos. Por eso lo hacemos. Pero normalmente es mucho mejor si podemos ver por nosotros mismos.

Para el trabajo de campo en *Harper School*, pasé diez días en la escuela, incluyendo una excursión de medio día con dos autobuses de alumnos mayores a una zona de industrias de alta tecnología, medio día en un centro de formación de profesores, un par de horas en el Club de chicos y chicas, una hora en la comisaría de policía, y otro par de horas dando una vuelta en coche por el barrio. Esas excursiones fueron esenciales, y me permitieron conocer el lugar, las personas, lo cotidiano. El tiempo que pasé en el Club de chicos y chicas y en la comisaría lo dediqué sobre todo a entrevistar. Pero los acontecimientos más importantes se produjeron en la escuela, en la que pasé dos tercios del tiempo, y quizá un tercio de ellos lo dediqué a entrevistas formales. El día que me pareció más útil para comprender las prioridades de profesores y alumnos, su disposición a la reforma educativa, fue el que empleé en el aula de Mr. Garson, un día de observación. Cuando fui por primera vez al centro no tenía mucha idea sobre cómo se iba a dividir el tiempo. Me limité a seguir buscando las oportunidades que me permitieran comprender esa escuela.

Encontrar un informador facilita mucho la comprensión de una Θ . En las películas, un informador, un confidente, es una especie de traidor, pero en sociología, un informador es simplemente alguien que sabe mucho sobre Θ y tiene ganas de hablar. Un secretario, o el vicedirector, quizá. No es inusual que el investigador, con el conocimiento del anfitrión, recompense de algún modo la información que algún confidente especial pueda proporcionar. Un café, una cerveza, un almuerzo —un día, en *Harper* dejé unas cajas de manzanas. Los informadores al ser entrevistados pueden suministrar observaciones, que a menudo ya son de segunda mano, y que los investigadores no pueden hacer por sí mismos⁷.

⁷ En *Harper School*, no encontré realmente a un informador. La directora, que siempre tenía que estar en otras partes, fue extremadamente generosa con su tiempo. El coordinador de los servicios sociales puso el mayor interés por llevarme a ver la realidad de las vidas de aquellos niños. En un barrio inhóspito, urbano, de población exclusivamente afro-americana, me sentía muy extraño. Un día, una visitante, una mujer mayor mucho más joven que yo, me llamó por el nombre, y me dijo que tenía algo que decirme. La llevé a la sala de profesores, e inmediatamente me vi cogido de su mano, en actitud de oración, y me convenció de que comprara un bote de leche maternizada para su hijo y un billete de tren para que alguien de la familia regresara a casa. Cuando la directora preguntó: “¿Qué ocurría?”, se lo conté, confuso. Ella se rió y dijo: “Esto precisamente le convierte a usted en uno de los nuestros”. No fue así, pero aquella investidura me hizo sentir que los 40 dólares que me había costado no habían sido mal empleados.

La revisión de documentos

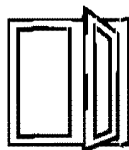
Casi todos los estudios requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas. La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas. Se deben prever cuidadosamente las preguntas de la investigación, y establecer un sistema para que las cosas se desarrollen según lo previsto. Hay que valorar con antelación la posible utilidad de los diferentes documentos, y distribuir el tiempo de modo que se emplee razonablemente. No se puede determinar de antemano cuánto tiempo va a necesitar un documento. En Chicago, sólo encontrar un documento muy famoso de la escuela, el *School Improvement Plan*, ocupó mucho más tiempo del previsto. El plan raras veces se cumple, pero disponer de él puede hacer que el investigador esté más atento a los contratiempos y las revelaciones.

Muchos investigadores de campo guardan recortes de historias de prensa, y las clasifican y archivan para hacerlas más accesibles. Con el interés que demuestra en documentos diversos, el investigador incita a que una serie de actores y colegas busquen aquéllos que sean de utilidad.

Documentos como el *School Improvement Plan*, o un informe sobre pruebas de resultados pueden constituir una base de datos o mediciones clave para el caso. Se puede analizar el documento para buscar frecuencias o contingencias, por ejemplo con qué periodicidad se mide el éxito de la escuela según el criterio del rendimiento de los alumnos. Bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente.

TALLER

En Umea hablamos sobre las preguntas que en una entrevista podrían inducir al entrevistado a describir escenas de las que el entrevistador no pudiera ser testigo directo. Como si se tratara de una obra dentro de otra, dispuse la realización de dos entrevistas simultáneas de diez minutos, que realizarían Margareta y Annika, sin preparación, y que responderían Katarina e Ingvar, y con una mitad de la clase que observaría una de las entrevistas, y la otra mitad, la otra. La información que se debía obtener con ambas entrevistas era la descripción de un funeral o de algún otro acontecimiento traumático o emotivo que se hubiera presenciado, a elección del entrevistado. Después, los observadores debían juntarse por parejas, uno de cada grupo y, mediante sus propias entrevistas, averiguar lo que había ocurrido en la entrevista que no habían observado. En el debate posterior se hizo evidente la necesidad de prestar atención a los acontecimientos reales, y no a los sentimientos que lo ocurrido en ambas escenas había provocado. Pensar las preguntas hace también que se saque el máximo provecho de los datos de observación que aportan los testigos.



Análisis e interpretación

- Suma categórica o interpretación directa
- Correspondencia y modelos
- Generalizaciones naturalistas

No existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. Nunca habíamos visto antes una graduación como la de Suecia. Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros. Considere el lector los siguientes ejemplos: En Suecia, la familia sigue luchando porque los jóvenes de 18 años le sean leales. Muchos graduados vuelven a llevar aquellos birretes blancos, que una vez se rechazaron porque establecían una división entre quienes “tienen” y quienes “no tienen”. Después de un refrigerio con *champagne* en el parque, bastantes alumnos se sienten alegres, algunos parecen dispuestos a saldar cuentas con un profesor o dos. Análisis e interpretación consisten en dar sentido a todo esto. ¿Qué relación existe entre esta parte y la otra? Y el análisis sigue, una y otra vez. Es posible que en un período determinado nos concentremos más en el análisis que en cualquier otra cosa. Y llamaríamos “Análisis” a esas dos semanas de nuestro calendario. Pero ni siquiera el investigador cuantitativo debe considerar el análisis como algo separado de los esfuerzos permanentes por dar sentido a las cosas.

El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretar las cosas. Todas las personas tenemos mucha experiencia de encontrarnos con objetos y fenómenos extraños. En un primer momento, algunos de ellos no encajan con nada que nos resulte familiar, pero después, de repente, algo se nos hace familiar. Es como encontrarnos inesperadamente con alguien a quien no habíamos visto desde hacía años. Al principio no los reconocemos, después, en un vuelco sorprendente y súbito, sus caras concuerdan con una

imagen que nos es familiar. Y nos preguntamos cómo no los reconocimos de inmediato.

De cuando en cuando nos encontramos con algo realmente nuevo, algo que guarda muy poca relación con experiencias anteriores. No lo habíamos visto antes, ni en ciencia ficción. No sólo nos debatimos por el nombre nuevo, si existe, sino por establecer un nuevo tipo de cosas. Los casos raros veces existen solos. Si hay uno, seguramente habrá otros en alguna otra parte. Tenemos tanto un interés específico como un interés general. Mentalmente, practicamos algún tipo de disección, para ver las partes por separado y observar cómo se relacionan entre sí, quizá para ver cómo nos ayudan las partes a relacionar esta especie con otra. Todo esto lo hacemos de forma automática, sin seguir un esquema consciente. Los investigadores actúan de forma muy similar cuando se encuentran con fenómenos extraños. Y disponen de determinados esquemas que les ayudan a aprovechar sistemáticamente conocimientos previos y a evitar falsas percepciones. Con todo, en la búsqueda de significado hay mucho de arte y de procesos intuitivos. Al introducir el aspecto místico del análisis y de la interpretación en el seminario de Umea, leí el poema de Ted HUGHES (1971, pág. 628):

La zorra y el pensamiento

*Imagino el bosque de este momento de medianoche:
 Hay algo más que vive
 Junto a la soledad del reloj
 Y esta página en blanco por la que se mueven mis dedos.
 No veo estrella alguna a través de la ventana:
 Algo más cercano
 Aunque más oculto en la oscuridad
 Penetra en la soledad:
 Frío, con la delicadeza de la nieve oscura,
 El hocico de una zorra toca con una ramita, una hoja:
 Dos ojos hacen un movimiento, que ahora,
 Y ahora otra vez, y ahora, y ahora
 Deja huellas nítidas en la nieve
 Entre los árboles, y con cautela una sombra
 Renqueante se rezaga tras un tronco y en el hueco
 De un cuerpo que osa adelantarse
 A través de los claros, un ojo,
 Un verdor que se expande y ahonda,
 Brillante, concentrado,
 Cumple su cometido
 Hasta que, con un súbito hedor ardiente y punzante de la zorra
 Penetra en el negro agujero de la cabeza.
 La ventana sigue sin estrellas; el reloj marca su tictac,
 La hoja está escrita.*

(Ted HUGHES, *The Hawk in the Rain*.
 Reproducido con autorización de Faber and Faber Ltd.)

De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja.

Suma categórica o interpretación directa

Los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. El estudio de casos se basa en ambos métodos. Incluso en el estudio intrínseco de casos, el investigador secuencía la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva. Incluso en el estudio instrumental de casos, algunas características importantes sólo aparecen una vez, por ejemplo cuando Adam se inclinaba hacia atrás para tocar, con el mínimo roce, el cuerpo del Sr. Garson.

Al observar la clase del Sr. Garson por primera vez, me di cuenta de que no entendía algunas cosas que decía a sus alumnos. No me interesaba sumar ejemplos de situaciones confusas y desconcertantes, quizá para llegar a algún indicador que permitiera comprenderlas. No le entendía bien, pero parecía que los niños le comprendían. Hice de esa interpretación directa, la comprensibilidad de la clase de Garson, una interpretación importante para aquel episodio. Es posible que hubiera mucho más que aprender sobre cómo influían en la enseñanza sus antecedentes dialectales y culturales, pero yo puse el significado en un pequeño conjunto de impresiones de un mismo episodio, sin sentir conscientemente la necesidad de sumar datos.

Cuando vi que Adam golpeaba con una escoba los pies de los niños que tenía a su alrededor, me precipité a sacar conclusiones sobre sus interacciones con los otros niños: agresivo, burlón, le gustaba llamar la atención. Evidentemente, sólo unos minutos antes había observado cómo se dedicaba a impedir el paso a los niños que subían las escaleras, en un momento similar de risas y euforia. Así pues, yo estaba sumando, y comprobando mis hipótesis no confirmadas sobre el tipo de niño que era Adam, sin posponer mi interpretación. Mi actitud no era la de preguntar: ¿con qué frecuencia se comporta así?, ¿cuántas veces ocurre esto?, ¿lo haría si estuviera aquí el compañero de su madre?, ¿cuáles son los correlatos de esta conducta?, ¿en qué medida es frecuente este comportamiento entre los chicos de sexto? Mi disposición era la de no dejar de fijarme en él.

Algunos de mis temas en *Harper* requerían la suma categórica. Quería averiguar algo sobre la competencia de los profesores para preparar a los niños para los exámenes de nivel. Me parecía que la disposición de *Harper School* para la reforma dependía de que su directora conociera la competencia de sus profesores. Presumía que sabía bastante al respecto; pero advertí

que se mostraba remisa a hablarme sobre ello en detalle¹. Reuní fragmentos de información de aquí y de allá, sumé impresiones sobre la competencia de los profesores, y llegué a la conclusión de que la competencia en *Harper* confirmaba el aserto de que los profesores no constituían un impedimento importante para la mejora de la escuela. No me sentía completamente seguro de mi conclusión, e intenté aportar detalles que permitieran a los lectores hacer su propia interpretación. La mía no era una suma de datos continuada, objetiva y estándar, pero la empleaba para decidir que la competencia de los profesores no era el punto más débil.

En ningún otro momento de la investigación naturalista de casos, las técnicas cualitativas y las técnicas cuantitativas son más dispares que durante el análisis. El investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado —análisis y síntesis en la interpretación directa. El investigador cuantitativo busca un conjunto de ejemplos, y espera que de la suma de ellos surjan significados relevantes para el tema. Un ejemplo se produjo cuando vi que Adam se estiraba por debajo de la mesa para alcanzar los pantalones de Kerstin, quien, dando muestras de más madurez, se apartó. Es posible que el Sr. Garson también lo viera, pero no le prestó atención. ¿Dónde ponía el límite? ¿Hasta dónde llegaría para que Adam siguiera en la escuela? Aquí, otra vez, un incidente encajaba en mi interés por averiguar qué suponía la reforma educativa para los profesores de *Harper School*. Pero el significado del ejemplo no me llevaba a la ponderación cualitativa, y no hallé otros ejemplos que pudiera sumar. Pensé que era relevante, pero que podía distraer. Lo omití en el informe.

Si yo fuera un investigador más cuantitativo, quizá habría resistido hasta encontrar que el incidente con Kerstin constituía un ejemplo de interpretación partidista de las normas para evitar perder a Adam. Si hubiera hecho una investigación más cuantitativa habría reconocido, de antemano, que determinadas relaciones (por ej., las diferentes formas que tenían los profesores de utilizar el tiempo muerto en el aula) dependían de la disposición del profesor a considerar la mejora de la escuela como una cuestión de perfeccionamiento en los aspectos académicos, más que como una mejor salvaguarda de la vida personal de los jóvenes. O si yo fuera un investigador más cualitativo, quizá habría dedicado más tiempo a ponderar el ejemplo concreto, más que considerar la totalidad de la escena para observar otros incidentes que pudieran confirmar o no esa hipotética relación. Mi parte cuantitativa pretendía que el significado se revelara por medio de la repetición de los fenómenos. Mi parte cualitativa buscaba que el significado apareciera mediante el ejemplo particular.

¹ En el siguiente centro donde llevé a cabo un estudio de casos, en Chicago, el vicedirector mostró buena disposición a hablarme sobre la competencia de cada profesor en la enseñanza de matemáticas. En aquel informe, hice una lista de cada uno de ellos, con seudónimos, señalando si debían reciclarse y en qué medida, y si habían participado en las actividades de formación disponibles, y también en qué grado. Así pues, presenté datos categóricos en bruto para que el lector los analizara, a la vez que ofrecía mis propias interpretaciones de la situación.

Se abren caminos a uno y otro lado, pero mis dos partes confluyen de nuevo en un único, aunque un tanto desconcertado, analista. Tan pronto como me doy cuenta del esfuerzo decidido del Sr. Garson por salvar a Adam, busco ejemplos que me confirmen en ello, así como otros que pudieran desmentirlo, no para expresarlos en tablas de correspondencia ni en un índice de correlación, sino para entender a esas personas. En el caso de Adam, Garson hace una interpretación partidista de las normas; le evita situaciones en las que el mal genio aumenta el peligro, y le dedica más tiempo que a otros alumnos. Así pues, yo también estoy sumando, no por categorías o variables traídas de fuera, sino por las que estoy definiendo sobre la marcha. Raras veces expreso las relaciones en términos estadísticos formales; raras veces confío en que mis conclusiones sean significativamente diferentes de una muestra aleatoria donde, en el conjunto, la relación es nula. Lo presento como mi interpretación. Lo que pido que se reconozca es mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz. Es algo muy subjetivo. Lo defiendo porque no conozco otra forma de dar sentido a las complejidades de mi caso. Reconozco que mi forma de actuar no es "la forma correcta". Los libros sobre metodología, como el presente, ofrecen convicciones, no recetas. Mediante la experiencia y la reflexión, cada investigador debe encontrar las formas de análisis que a él le sean de utilidad.

Se trata de estudio de casos, no de investigación cualitativa general². En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso. El caso es complejo, y se dispone de poco tiempo para examinar tal complejidad. Dedicar demasiado tiempo a la suma formal de datos categóricos probablemente distraerá la atención que requieren las diversas implicaciones, los diferentes contextos. Normalmente, intentaremos dedicar la mayor parte del tiempo a la interpretación directa. En los estudios instrumentales, en los que el caso sirve para ayudarnos a comprender sus propios fenómenos o relaciones, se necesitan más datos y mediciones categóricos. Prescindiremos de atender a la complejidad del caso, para concentrarnos en

² Los investigadores cualitativos encontrarán buenas orientaciones y sugerentes observaciones en obras sobre métodos para la investigación cualitativa como las de BOGDAN y BIKLEN (1982), MILES y HUBERMAN (1984) y GLESNE y PESHKIN (1992), aunque en estos libros no se atiende a la unicidad ni a la prioridad del caso como deben hacerlo los investigadores de casos. Incluso excelentes libros sobre métodos de casos, como el de YIN (1994) y el de FEAGIN, ORUM y SJOBERG (1991) se centran en el estudio instrumental de casos, y en particular en el uso del estudio de casos para el desarrollo de teorías, por lo que son poco útiles para el investigador intrínseco de casos. STENHOUSE (1978), SMITH (1979), SIMONS (1980) y KEMMIS (1980) han reconocido que, cuando es evidente que el interés por generalizar en otros casos a partir de un caso concreto es algo secundario, es probable que la interpretación directa y la descripción narrativa eclipsen la suma formal de datos categóricos.

las relaciones recogidas en nuestras preguntas de la investigación. La naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador, determinan muy bien el tipo de estrategias que se deben seguir en el análisis: la suma categórica o la interpretación directa.

Correspondencia y modelos

La búsqueda del significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos "correspondencia". El absentismo guarda relación con la diferencia de sexo, hablar de la necesidad del uniforme escolar se relaciona con agresiones de pandillas. Podemos buscar modelos al mismo tiempo que revisamos documentos, realizamos observaciones o entrevistamos —o podemos clasificar registros, sumar frecuencias, y de esta manera encontrar modelos. O ambas cosas. A veces, encontraremos un significado relevante en un solo ejemplo, pero normalmente los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten una y otra vez. Tanto la suma categórica como la interpretación directa dependen mucho de la búsqueda de modelos. A menudo, éstos se conocerán de antemano, habrán surgido de las preguntas de la investigación, y servirán de plantilla para el análisis. Algunas veces, los modelos surgirán inesperadamente del análisis³.

Teniendo siempre presente que lo que tratamos de comprender es *el caso*, analizamos episodios o materiales escritos pensando en la correspondencia. Intentamos comprender las conductas, los temas y los contextos en lo que atañe a nuestro caso particular. Si disponemos de muy poco tiempo, procuramos hallar el modelo o lo significativo mediante la interpretación directa, simplemente preguntándonos: "¿Qué significaba esto?" Para episodios o fragmentos de textos más importantes debemos emplear más tiempo, y los debemos someter a repetidas revisiones, reflexionando, triangulando, adoptando actitudes escépticas ante las primeras impresiones y los significados simples. Para disponer de las pruebas más sólidas de nuestros asertos, aislamos las repeticiones y las tablas de correspondencia más pertinentes, y somos rigurosos al considerar la adecuación de esos datos para ese aserto.

En la mayor parte de nuestras observaciones, el tiempo y el interés exigen un análisis formal. Para una interpretación más amplia, seleccionamos una parte de las observaciones que más interesa incluir en nuestro informe. Es posible que al principio decidiéramos clasificar estos datos durante la observación. O podemos clasificar las notas o una transcripción. O quizá sólo utilizemos la interpretación directa. Para los datos más importantes, será útil usar clasificaciones preestablecidas, pero habrá que considerar los datos por separado y buscar nuevos.

³ Los temas émicos, aquellos que son importantes para los propios actores, a veces surgen en fases posteriores del análisis.

Veamos cómo funcionó en mi caso. Veamos las 39 líneas de los párrafos introductorios de mis notas escritas inmediatamente después de salir de una clase⁴. Mientras observaba pensaba en unos temas, pero los aparté cuando leí de nuevo las notas que titulé “Clase de Arte de Larry Ecker”.

Después de examinar estas 39 líneas (una actividad que no puedo separar realmente de mis primeras interpretaciones y observaciones), identifiqué tres temas que merecían que se les siguiera prestando atención:

- ₁: En qué medida debe el profesor permitir/favorecer la expresión del alumno; qué nivel de informalidad hay que crear para alumnos de sexto grado en circunstancias diversas.
- ₂: La disposición de los jóvenes para el trabajo; respeto por lo que el profesor considera que merece una atención inmediata.
- ₃: La importancia de una visión conceptual de la enseñanza del arte, planificación cerrada, potenciar la composición deliberada en la actividad artística; adquirir conciencia del origen de las imágenes.

La clase de arte de Larry Ecker

1 Haciendo ruido, en grupos de dos o tres, los alumnos de sexto bajan corriendo las escaleras
 2 y se dirigen hacia el aula del sótano. “Bien. Sentaos”. Se sientan todos excepto Bonnie,
 3 que por alguna razón examina con detenimiento el sacapuntas. “Atención
 4 por favor”, dice el Sr. Ecker. “Recordáis que ayer hicimos dibujos
 5 partiendo de tres fuentes: la fantasía, la observación y el recuerdo”. Un niño dice,
 6 “Flashback”. “Eso es, como un *flashback*” (pausa) “Mark, hiciste una promesa,
 7 ¿Vale? Vince, baja los pies. Escuchad, no permitiré que uno o dos
 8 lo estropeen todo”. Asienten un poco con la cabeza.
 9
 10 “Bien, recordad el dibujo de ayer. ¿Qué categoría
 11 empleasteis?” Habla con ellos sobre lo que dibujaron.
 12 Todas las miradas se centran en él. “¿Que hacía que vuestros dibujos parecieran buenos?
 ¿Ibais cambiando
 13 de idea sobre la marcha, verdad?, ¿qué os decía que algo
 14 se debía cambiar?”
 15
 16 “Quiero que hoy empecéis un dibujo nuevo. Lo terminaremos mañana,
 17 o quizá no lo terminemos hasta el jueves. Quiero que sea realmente bueno. Que
 18 utilicéis una combinación de observación, fantasía y recuerdos, las tres cosas. Debe
 19 ocupar toda una página, que cubra los cuatro lados del papel.
 20 Empezad con el lápiz, y terminad con el color”.
 21
 22 “Para la observación quiero que dibujéis los *zapatos* que lleváis hoy.
 23 Un zapato o los dos. Si lleváis los calcetines razonablemente limpios os podéis
 24 descalzar”. Respuestas de “Uf” y miradas de recelo y divertidas.
 25

⁴ Larry Ecker era un artista que enseñaba en la *Columbia Middle School*, una escuela de gran prestigio que fue elegida como objeto de estudio en el *Getty Art Education Center* para ilustrar cómo la enseñanza del arte basada en la disciplina era algo que ya existía en algunas escuelas. La historia aparece en DAY, EISNER, STAKE, WILSON y WILSON (1984).

26 “Y ahora el *entorno*, algo de la fantasía. Quizá el zapato
 27 esté nadando en un acuario. O metido en un traje espacial en la
 28 Luna”. Algunas preguntas “¿Puede ser...?” “Sin duda. Cuanto más
 29 extravagante, mejor. Bien, coged el material y hacedlo”.
 30
 31 La mayoría se apresura, aunque no todos. Bonnie discute con uno de los chicos. Apoyada
 32 en su silla, con la cabeza inclinada hacia delante, Barb no se mueve. Pronto todos están
 33 en sus asientos, incluso Bonnie y Barb. La sesión de dibujo va mucho más deprisa
 34 que ayer, pero siguen tapándose la nariz y las amenazas de ataque masivo con zapatos
 35 continúan. “¡David!” Larry presta un poco de atención a los distraídos.
 36
 37 Después pregunta: “¿Hay alguien a quien no se le ocurra nada?” Toni levanta la mano. “Bien,
 38 si no lo sabes hacer, deja el lápiz”. El tono y el hecho de que no insista
 39 indican que no hay que tomar sus palabras literalmente. Han pasado doce minutos.

El tercer tema era mi tema ético principal, el que el patrocinador quería que el equipo de investigación documentara y desarrollara. El segundo era un tema émico. No esperaba que me interesara, pero llegué a la conclusión de que no podía comprender el caso adecuadamente sin considerarlo con mayor profundidad⁵.

Para θ_2 abrí un archivo nuevo. Es decir, creé un código de clasificación nuevo, “ética del trabajo del alumno”. En mis archivos, en mi mente y en algunas de mis notas previas a la observación, utilicé esta entrada para dirigir mi atención. Cuando me encontraba con otro ejemplo de ética de trabajo lo añadía, con comentarios, al archivo. De vez en cuando, revisaba el archivo, a veces añadía unas líneas interpretativas para un posible uso en el informe final. En esta medida suelo usar la clasificación cualitativa en mis análisis.

Pero para esta observación de clase, decidí elaborar una suma categórica de la observación. Mis temas éticos principales eran θ_3 (trabajo artístico conceptualizado), θ_4 (impulsar a los alumnos pedagógicamente hacia sus propias interpretaciones) y θ_5 (lo contrario, impulsar a los alumnos pedagógicamente hacia interpretaciones establecidas de forma disciplinada, autoritaria). Incluidos también los dos temas primeros, repasé la transcripción, ponderando qué párrafos podrían ilustrar mis próximas conclusiones. Decidí que:

Para el tema θ_1 eran pertinentes los párrafos 1, 4, 6 y 7.

Para el tema θ_2 eran pertinentes los párrafos 1, 4 y 6.

Para el tema θ_3 eran pertinentes los párrafos 1, 2 y 3.

Para el tema θ_4 eran pertinentes los párrafos 2 y 5.

Para el tema θ_5 ningún párrafo era pertinente.

Para asegurarme de que abarcaba todo lo que tenía interés, volví al fragmento de mis notas, línea por línea, y señalé los temas o aspectos que tenían poca relación con mis temas predictivos. La tabla que de ello resultó es la siguiente:

⁵ En la observación de clase, normalmente destacan los temas *interpersonales* y de *comportamiento*, y a menudo hacen que resulte difícil concentrarse en los temas *curriculares* más sutiles.

| Repetición de datos categóricos en la clase de arte de Larry Ecker | | | | | | | |
|--|------------------|---------------|----------------|------------------|-------------------|------------|---------|
| Línea | Temas o aspectos | | | | | | |
| 1 | Comportamiento | | Clima del aula | | | | |
| 2 | Comportamiento | | Clima del aula | Ética de trabajo | | | |
| 3 | Comportamiento | | | | | | |
| 4 | Comportamiento | | | | Conceputalización | | |
| 5 | | | | | Conceputalización | Contenidos | |
| 6 | Comportamiento | | Clima del aula | | | Contenidos | |
| 7 | Comportamiento | | Clima del aula | | | | |
| 8 | Comportamiento | | Clima del aula | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | Conceputalización | Contenidos | |
| 11 | | | | | Conceputalización | Contenidos | |
| 12 | | | Clima del aula | | Conceputalización | Contenidos | |
| 13 | | Planificación | | | | | |
| 14 | | Planificación | | | Conceputalización | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | Planificación | | | | | |
| 17 | | Planificación | | | Conceputalización | | |
| 18 | | | | | | Contenidos | |
| 19 | | | | | | | Técnica |
| 20 | | | | | | | Técnica |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | Planificación | | | | | |
| 23 | | | | | | | Técnica |
| 24 | Comportamiento | | Clima del aula | | | | |

(Continúa)

| Línea | Temas o aspectos | | | | | | |
|-------|------------------|---------------|----------------|------------------|-------------------|------------|--|
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | Planificación | | | | Contenidos | |
| 27 | | Planificación | | | | Contenidos | |
| 28 | | Planificación | | | | Contenidos | |
| 29 | | | Clima del aula | | | Contenidos | |
| 30 | | | | | | | |
| 31 | Comportamiento | | | Ética de trabajo | | | |
| 32 | Comportamiento | | | Ética de trabajo | | | |
| 33 | | | Clima del aula | Ética de trabajo | | | |
| 34 | | | Clima del aula | Ética de trabajo | | | |
| 35 | Comportamiento | | | | | | |
| 36 | | | | | | | |
| 37 | | | | | Conceptualización | Contenidos | |
| 38 | Comportamiento | | Clima del aula | | | | |
| 39 | | | Clima del aula | | | | |

Me fijaba sobre todo en la enseñanza del arte *planificado*. Después de examinar el texto y la tabla, me pregunté si el contenido (por ej., la fantasía, la observación directa y el recuerdo) que Larry Ecker enseñaba se producía de forma concurrente con su insistencia en conceptualizar la producción artística⁶. Mostramos seguidamente, para estas 39 líneas, esos datos para las tablas de correspondencia. La existencia de una correspondencia sustancial se habría puesto de manifiesto si las celdas en diagonal exterior (las que contienen un recuento de 4 y 6) se hubieran aproximado más a cero.

Si hubieran existido modelos sólidos (correspondencia) aquí y en otras partes de mis datos, en mi informe podría haber hecho el siguiente aserto: "el esfuerzo por una enseñanza del arte basada en la disciplina parece incluir un interés simultáneo por una conceptualización previa del trabajo y por el uso de categorías tradicionales de contenido, como por ejemplo la fantasía, la observación directa y el recuerdo".

⁶ Para descubrir tal correspondencia, habría funcionado mejor numerar las frases o párrafos que numerar las líneas.

| Correspondencia entre conceptualización y contenido | | | |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|---------|
| | "Conceptualización" mencionada | "Conceptualización" no mencionada | TOTALES |
| "Contenido" mencionado | 4 | 6 | 10 |
| "Contenido" no mencionado | 4 | 19 | 23 |
| TOTALES | 8 | 25 | 33 |

Si hubiera estado en el objetivo de las preguntas de la investigación, podría haber comparado estas 39 líneas clasificadas con líneas clasificadas de otras aulas, y buscar correspondencias con la formación pedagógica del profesor, el sexo de los alumnos, o la insistencia de las autoridades del distrito en los resultados de las pruebas estándar. Las decisiones principales, por ejemplo qué buscar, y por tanto las categorías de clasificación y las posibles correspondencias, normalmente se deberán tomar antes de la recogida de datos. Los asertos importantes sólo muy de vez en cuando serán resultado del repaso continuado de los datos. Sólo con la experiencia se consigue una utilización exhaustiva de los datos clasificados. Para los que empiezan, tanto la interpretación directa como la suma de clasificaciones suponen un buen reto.

A lo largo de este libro me he centrado en estudios de casos y en informes de la envergadura y la extensión de mi estudio de *Harper School*. Para estudios más extensos y más detallados, hay que contar con clasificaciones más elaboradas y análisis más complejos. En la excelente obra de Matthew MILES y Michael HUBERMAN (1984) se puede encontrar más información sobre análisis cuantitativos de datos categóricos. Y para el investigador cualitativo de casos que quiera situarse en planos más elevados de análisis, lo más aconsejable es que lea a Frederick ERICKSON (1986) y algunos capítulos del *Handbook* de DENZIN y LINCOLN (1994).

Casi con toda seguridad, los datos recogidos serán muchos más de los que se puedan analizar. Después de realizar un gran número de buenas observaciones, es importante identificar las mejores y prescindir de las demás. Harry WOLCOTT, que dedicó tantos años a la investigación de casos, escribía en su manual (1990) que:

en la investigación cualitativa, el trabajo fundamental no consiste en poder acumular el máximo de datos, sino en "podar" (es decir, en librarse) de la mayor parte de los datos que se acumulan. Esto supone no dejar de aventar, para separar el trigo de la paja. El truco consiste en descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir. Las posibilidades de las

cintas, vídeos, y hoy de los ordenadores nos obligan a hacer precisamente lo contrario; tienen el apetito y el estómago de Gargantúa. Dada la posibilidad que tenemos de almacenar cantidades siempre crecientes de datos —montañas de datos— debemos tener cuidado de no vernos sepultados por avalanchas de lo que nosotros mismos acumulamos. (Pág. 35.)

También es importante dedicar el mejor tiempo de análisis a los mejores datos. Es imposible ocuparse de todos, y la igual atención a los datos no constituye un derecho civil. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. La búsqueda de significados, el análisis, debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo.

Generalizaciones naturalistas

Los estudios de casos se realizan para hacer comprensible el caso. A menudo, este caso será para sus lectores tan importante como cualquier otro —les preocupa; pero no es grande el interés que tienen de generalizar, a partir de él, en otros casos. En otras circunstancias, el caso se estudia principalmente con el fin de poder generalizar sobre otros casos. Como señalábamos en el Capítulo Primero, los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales. Y lo hacen en parte porque están familiarizados con otros casos a los que añaden el nuevo, y así forman un grupo un tanto nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de modificar las antiguas generalizaciones.

Las personas aprenden cuando reciben generalizaciones, generalizaciones explicadas, de otros, normalmente de autores, profesores, autoridades. Y también generalizan a partir de su propia experiencia. Deborah TRUMBULL y yo (STAKE y TRUMBULL, 1982) decidimos llamar naturalistas a estas generalizaciones, para diferenciarlas de las generalizaciones explicadas (proposicionales). Las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran tenido. No está claro que las generalizaciones a las que se llega de dos formas diferentes se guarden de alguna manera separadas en la mente. Un conjunto de generalizaciones que penetran por dos puertas diferentes.

David HAMILTON (1981) distinguía entre explicaciones lógicas y psicológicas de los fenómenos. Decía que empleaba el término “generalizaciones naturalistas” para referirse a aquellas interpretaciones que son privadas, a lo que POLANYI (1962) llamaba “inefable”, y que Michael SCRIVEN (1972) llamaba una “subjetividad cuantitativa”. Decía HAMILTON:

Por mi parte, desearía mantener una definición limitada de generalización naturalista. Es decir,... distinguir entre 1) hacer una generalización en-la-mente

y 2) ser capaz de comunicar las razones de hacer una generalización. En resumen, la generalización naturalista debería situarse en el ámbito del conocimiento privado. (Comunicación personal, 1981.)

Estoy de acuerdo en que tal generalización pierde la privacidad que le otorga la experiencia, incluso cuando la misma persona es consciente de ella. En este caso, adquiere una forma proposicional, compartida o no con otros y, al hacerlo, pierde al menos un cierto contenido. Traducir el lenguaje de la experiencia al lenguaje formal disminuye y distorsiona parte del significado. La generalización naturalista es más importante porque se inserta en la experiencia del lector, tenga o no formulación verbal.

Todo esto es importante para los investigadores de casos porque tenemos que decidir hasta qué punto debemos organizar nuestros análisis e interpretaciones para producir las generalizaciones proposicionales del investigador (que he venido llamando asertos) o para ofrecer elementos para las generalizaciones naturalistas del lector. Normalmente haremos ambas cosas, pero decidir en qué medida cada una de ellas es una cuestión estratégica importante.

Nuestros lectores suelen estar más familiarizados con los casos que nosotros, los investigadores. Pueden aportar su propia parte de la historia. Debemos posibilitar el análisis de algunos de estos materiales para ayudar al lector a que haga sus generalizaciones. El lector tomará tanto nuestras descripciones narrativas como nuestros asertos: las primeras para adquirir una experiencia vicaria y elaborar unas generalizaciones naturalistas, y los segundos para trabajar con el conocimiento proposicional disponible para modificar las generalizaciones existentes.

Para asistir al lector en el proceso de elaboración de generalizaciones naturalistas, los investigadores de casos deben dar oportunidades para la experiencia vicaria. Nuestras explicaciones deben ser personales, y describir los elementos de nuestras experiencias sensoriales, sin dejar de atender aquello que dicta la curiosidad personal. Una explicación narrativa, una historia, una presentación cronológica, la descripción personalista, la insistencia en el tiempo y el lugar son ingredientes muy importantes para la experiencia indirecta. Destacar el tiempo, el lugar y la persona constituyen los tres pasos principales.

Para realizar la generalización naturalista, también le ayudará al lector asociar las generalizaciones que los diversos actores o lectores han hecho con una descripción de sus experiencias. El investigador puede ofrecer las bases para conocer la validez y la relevancia de las generalizaciones ya hechas. (El tópico de la validez centra el Capítulo VII. Digamos aquí que al investigador no le resultará fácil contribuir al proceso de dar validez a las generalizaciones naturalistas del lector; a pesar de ello, es una responsabilidad que no debe eludir.) Los siguientes son algunos pasos prácticos que conviene considerar:

Lista de actuaciones que contribuyen a validar la generalización naturalista

1. Incluir explicaciones de cosas con las que los lectores ya están familiarizados, para que puedan evaluar la exactitud, la profundidad y las tendencias de los informes sobre otros temas.
2. Ofrecer datos en bruto adecuados antes de la interpretación, para que los lectores puedan considerar sus propias interpretaciones alternativas.
3. Emplear un lenguaje corriente en la descripción de los métodos que se han empleado en la investigación del caso, y explicar cómo se llevó a cabo la triangulación, y sobre todo la confirmación de los asertos principales y los esfuerzos por cuestionarlos.
4. Informar, directa e indirectamente, sobre el investigador y otras fuentes de recogida de información.
5. Ofrecer al lector las reacciones que las explicaciones han suscitado en las fuentes de datos y en otros posibles lectores, en especial aquellos que se espera hagan uso del estudio.
6. Restar importancia a la idea de que la validez se basa en aquello que todos los observadores ven, en la simple réplica; insistir en considerar la posibilidad o la imposibilidad de que los sucesos de que se informa pudieran o no haber sido vistos.

La visión que en la actualidad se tiene de la investigación establece la responsabilidad que tienen los investigadores de ayudar a los lectores a que alcancen comprensiones de alta calidad. Los análisis y las interpretaciones de los investigadores deben correr paralelos a los de los lectores. Para ello, el investigador tiene la obligación de ofrecer información de calidad a los lectores para su estudio. Si se acepta la importancia de la generalización naturalista, las reglas del análisis irán precedidas de las reglas de la recogida de datos, que, a su vez, van precedidas de las reglas de formulación de las preguntas de la investigación, y siempre teniendo en cuenta las circunstancias del lector.

TALLER

El curso que impartí en Umea fue organizado por Inger ANDERSSON. Me animó a que empleara ejemplos de observaciones como base para una reflexión práctica sobre el análisis. Una observación que consideramos en clase fue la siguiente, que había realizado en una clase de la universidad en la Ciudad de México.

NOTAS DE CLASE, 23 DE OCTUBRE

La temperatura alcanzará hoy los 21 grados, pero en estos momentos hace frío en esta aula de ladrillos blancos y suelo de terrazo. Hay once alumnos (de los 29 de la lista), todos con chaqueta o jersey. No hay duda de que cuando salieron de casa hacía aún más frío.—El instructor, el Señor Pretelin, les recuerda el tema, "Los orígenes del capitalismo", y elige una pregunta para la que los alumnos habían preparado respuestas. Alguien de la última fila se aventura a contestar. Llegan dos estudiantes más —pasan diez minutos de la hora— y luego otros cuatro. El Sr. Pretelin se ocupa en corregir la respuesta, pero pide algún comentario más. Tiene un estilo informal. Fuma, inhala el humo muy a menudo. El público está atento. Marx se siente, se le nombra, surge de la cubierta del libro de texto. Solamente se ven dos libros. Algunos alumnos disponen de fotocopias del capítulo correspondiente.—La pizarra sigue llena de símbolos lógicos de la clase anterior, a los que ahora no se presta atención. Algunos alumnos leen sus respuestas, la mayoría se concentra en los comentarios que hace Pretelin sobre las respuestas que se dan.—Las primeras las han dado alumnos, y ahora contesta una chica. El instructor hace que profundice en su idea, y después él mismo da una mejor explicación.

—Estos intercambios contrarrestan un poco el frío del lugar.—Fuera, traquetea el motor de una máquina de cortar césped, viéndoselas con un espesor de hierba para el que probablemente no estaba diseñada.—Pasan 20 minutos de la hora. Llego otro alumno. La mayoría ronda los 20 años, todos de pelo negro. Son alumnos nuevos de primer curso del programa de estudios sociales y humanidades, que siguen un curso de sociología sobre pensamiento político. Llego otra alumna. Empuja la puerta para cerrarla, y la sujeta con una silla, para impedir que entre la brisa de la plaza exterior.—El Sr. Pretelin se extiende en una respuesta. Después pasa a otra pregunta, enciende otro cigarrillo mientras espera que salga algún voluntario —pide de nuevo que se profundice, lo intentan un par de alumnos; después explica él mismo la pregunta, como él la entiende. Otra pregunta. Espera con paciencia la iniciativa de los alumnos. Éstos parecen pensar o leer para sí mismos lo que han escrito antes.

—La bruma de la Ciudad de México envuelve el centro de la ciudad unas millas hacia el sudeste. El aguacero de ayer no limpió el cielo.—Callado otra vez, mientras espera un voluntario. La primera chica que da su respuesta. Es la única chica de los siete alumnos, más o menos, que hasta ahora han intervenido. Movimientos de asentimiento con la cabeza a sus referencias a los campesinos, y a la ampliación que hace Pretelin. Parece que existe una empatía con estos campesinos abstractos, o distantes al menos. Si existe algún defensor del capitalismo en esta clase, no se le oye. Ha pasado media hora. Siguen leyendo. Solamente unos pocos alumnos corrigen sus notas (o las toman con retraso), la mayoría intenta leer o escuchar. Las mentes trabajan, no están paradas. Finalmente, unas bromas.

—Se relaja un poco el ambiente.—Distribuidos por el aula, hay cuatro observadores, que pasan casi desapercibidos, incluso cuando escriben. El instructor sigue con su trabajo, sin detenerse en ningún momento para pasar lista. Pretelin es un hombre menudo, 40 años quizá. Lleva una chaqueta elegante, camisa oscura abrochada hasta el cuello, y una cadena de oro. Tiene los dedos largos y expresivos.—Durante algunos minutos, molesta el ruido que proviene de fuera,

(Continúa)

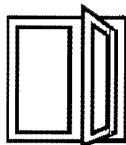
producido por algunos objetos pesados al ser arrastrados. Se pide a los alumnos que vuelvan a las preguntas, por última vez, incluso se les comenta que las amplíen. Son pocos los que tienen libros. Después se les invita a que planteen cuestiones. El intercambio va ganando en naturalidad, pero sigue siendo formal. Siguen en el trabajo, la mente "llena", dispuestos a la socialización, las cabezas que asienten.—Unos campesinos más cercanos, 17 millones que hoy ocupan las calles que se extienden abajo, son los autores de los ruidos de la ciudad. Un cartel amonesta: "Admon. Vota. Platestda". Cerca de la puerta, una pintada que empieza: "La ignorancia mata..." La hora llega a su término, un último cigarrillo, un resumen, una cálida sonrisa.

Para esta descripción, ¿cuáles de las siguientes clasificaciones podrían merecer la consideración de un investigador educativo?

*materiales didácticos
diferencias de sexo
convicción política
clima del aula*

*iniciativa del alumno
asistencia
evaluación
perspectiva histórica*

Un miembro del equipo de investigación comentó que la observación más significativa desde el punto de vista educativo fue que se estimulaba de forma meticulosa los procesos de razonamiento de los estudiantes. ¿Estáis de acuerdo?



Las funciones del investigador de casos

- El investigador como profesor
- El investigador como defensor
- El investigador como evaluador
- El investigador como biógrafo
- El investigador como intérprete
- El constructivismo
- La relatividad

El investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras. Aunque a menudo parece que las reglas de la investigación estén determinadas y sean restrictivas, los estilos que adoptan los investigadores cuando diseñan, estudian, escriben y consultan varían considerablemente. Cada investigador, de forma consciente o inconsciente, toma decisiones continuamente sobre la importancia que hay que conceder a cada una de las funciones.

El investigador de casos como profesor

Quiero señalar, en primer lugar, la función de profesor. El propósito de la investigación es informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar. Éstas son también responsabilidades del profesor¹.

La enseñanza no consiste sólo en explicar, ni se limita a facilitar información; es algo más, consiste en ofrecer oportunidades a quienes aprenden

¹ Lee CRONBACH y sus colaboradores (1980) tratan admirablemente la función del investigador como profesor.

para que sigan la inclinación natural del hombre a educarse². Suministrar información, facilitar el acceso regular a la misma, es una parte muy importante de la enseñanza, pero previamente hay que considerar la selección de la información y/o las experiencias que se necesitan, y reconocer las condiciones que facilitarán el aprendizaje individual y colectivo. Es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden cosas de las que los profesores no son conscientes, como por ejemplo aquello que es importante para sus superiores, qué temas se asocian y se subordinan a otros temas, y hasta qué punto se toleran los diversos errores. El profesor competente prevé el aprendizaje imprevisto, e incluso lo facilita.

El profesor es también un defensor, un modelo de cómo analizar las cosas, quien persuade del camino a seguir. Así también el investigador. Incluso el investigador desapasionado que se limita a presentar los hechos, lo hace de un modo atractivo o repulsivo. La función de defensor del investigador de casos la desarrollamos unas páginas más adelante, al hablar sobre el constructivismo. Pocas interpretaciones producen una impresión completamente neutral. Pocas tienen el mismo significado para los diferentes lectores.

El profesor reconoce muy pronto la cara de cada uno de sus alumnos, y algo sobre las mentes que se esconden detrás de ellas, pero muy poco. Si el profesor conociera más esas mentes, algunas veces la enseñanza sería mejor. El esfuerzo que el profesor debe dedicar a conocer a los alumnos individual y colectivamente continúa siendo algo confuso, algo que se decide en cada momento, siempre un aspecto clave del estilo docente. El profesor sabe que normalmente la enseñanza es más efectiva cuando el alumno parece estar comprendiendo. Siempre hay muchas cosas que el profesor no puede saber sobre sus alumnos.

Lo mismo cabe decir de aquellos a quienes el investigador de casos pretende enseñar, sus lectores. ¿Cuán familiares les resultan las palabras, cuán similares son las experiencias, cuán atractivos los esbozos y los asertos que pueblan los informes? Muchos de los posibles lectores son desconocidos. Es importante crear lectores imaginarios, para preocuparse por sus necesidades. ¿Qué les será comprensible? ¿Qué recordarán? ¿En qué no estarán de acuerdo? Evidentemente, los lectores reales son mejores. El investigador encuentra lectores reales o sus sustitutos en la habitación de al lado, llamando por teléfono, en los amigos, cónyuges, en los transeúntes. Hay que emplear algún tiempo en negociar los materiales en borrador con estos lectores reales e imaginarios. Pero no demasiado. Nunca hay tiempo suficiente, y estos sustitutos son representativos sólo en parte de los reales. Lo más importante es abordar las tareas del estudio de casos con una cierta dedicación a los lectores —con la amplitud y el talante de la buena docencia.

² No pretendo sugerir que quienes aprenden tienen una tendencia natural a educarse a sí mismos bien, sino a hacerse más conscientes, a implicarse más, a adquirir mayor competencia y nivel en determinadas habilidades y conocimientos que les atraen. No aprobaremos muchas de las elecciones que hagan sobre las formas de instruirse. Pero educarse a sí mismas es una tendencia natural de las personas.

El investigador de casos como defensor

Nadie duda de la importancia de los profesores como portadores —incluso como moldeadores— del aprendizaje, defensores y modelos de juicio. Del investigador se espera que se muestre un poco más circunspecto. Se espera que sus descubrimientos lleven el mensaje, sin necesidad de defensa, ni endulzándolo ni amenazando con la condena. Evidentemente, al investigador se le permite, no, se le obliga, a indicar cómo se pueden extrapolar sus descubrimientos, cómo se pueden interpretar en diferentes circunstancias, y cómo se acomodan al discurso teórico. Pero los investigadores pocas veces respetan estos límites. Con discreción o sin ella, hacen todo lo que está en sus manos para convencer a sus lectores de que también ellos deben creer en lo que los investigadores han llegado a creer. También ellos son defensores. También son profesores.

En su libro *Savage Inequalities*, Jonathan Kozol (1991) escribía sobre una clase de una escuela elemental de la parte sur de Chicago, no lejos de *Harper*:

“Bee, Bee, ovejita negra”, lee el profesor, “¿tienes lana?” Los niños responden: “Sí, señor. Sí, señor. Tres bolsas llenas. Una para mi amo...” El amo es blanco. Las ovejas, negras.

Al cabo de una hora, cuando salgo del aula, cuatro niños siguen durmiendo sobre la alfombra verde. Me quedo de pie junto a la puerta y miro a los niños, que en su mayoría se sientan ahora a la mesa para tomarse la leche. Dentro de nueve años, la mayor parte de ellos irán a *Manley High School*, un edificio enorme, feo, a sólo una manzana, donde solamente el 38% de los alumnos terminan los estudios. Dentro de doce años, en el primer ciclo de secundaria*, si son ciertas las estadísticas referidas a esta zona, 14 de estos 23 chicos y chicas habrán abandonado la escuela. Dentro de catorce años, cuatro de estos niños, como máximo, irán a la universidad. Dentro de dieciocho años, uno de estos cuatro quizá se gradúe en la universidad, pero tres de los 12 chicos de esta escuela infantil habrán ya pasado algún tiempo en la cárcel. (Pág. 45.)

Éste es KOZOL, el investigador, el defensor, el adversario, que insiste en la exactitud de sus descripciones, incita a sus lectores a aceptar que durante la era Reagan “en la educación pública, la política social ha experimentado un retroceso de casi cien años”, que “estas escuelas urbanas eran, en general, unos lugares extraordinariamente desdichados”, que “la voz de los niños ha desaparecido de los debates” (págs. 4-5).

Y unos meses más tarde, desconocedor de la experiencia de Kozol, cuando yo me refería, en el informe sobre *Harper Elementary School*, a esta misma extensión del empobrecimiento, como parte de un estudio colectivo de casos de evaluación de la reforma educativa en Chicago, escribía lo que el lector ya habrá leído en el Capítulo X:

* En el original “Junior year of high school” que comprende a alumnos de 12 a 15 años de edad. (N. del R.)

La directora era una autoridad no sólo en su comunidad afro-americana, sino en la ciudad en su conjunto. Administradora inteligente y voluntariosa, cuidaba el clima [de la escuela]. Era una institución académica humana. No cabía duda de que tanto ella como el claustro de profesores seguirían trabajando mejor, pero incluso las mejoras más insignificantes que se proponían en el *School Improvement Plan* parecían inalcanzables, y los problemas de indigencia y de marginación social, demasiado graves. Las ansias de seguridad y de disciplina absorbían la energía que pudiera quedar. La enseñanza que se impartía [en la escuela] constituía un bien de la comunidad. La escuela llevaba un cierto tiempo poniendo en marcha la reforma, la reestructuración era todavía escasa, pero los trabajos preliminares parecían estar al nivel que la comunidad por sí sola podía alcanzar. (STAKE, 1992, pág. 13.)

Éste es STAKE, el investigador, el evaluador, el apologista, insistiendo en la exactitud de mis descripciones, incitando al lector a aceptar mis asertos. Nuestras dos descripciones de las clases y de los vecindarios no son muy diferentes, como tampoco lo son las conclusiones de que el destino de las escuelas no está en manos de quienes trabajan en ellas. Pero una de las dos intenta animar, la otra es casi deprimente. ¿Podemos aceptar tales diferencias de interpretación?

La investigación cualitativa las puede aceptar, y las acepta. Aboga por la interacción del investigador y los fenómenos. Éstos requieren una descripción exacta, pero incluso la interpretación observacional de esos fenómenos estará conformada por el talante, la experiencia y la intención del investigador. Algunas de estas circunstancias se pueden evitar, pero otras no. No ayuda a la investigación intentar presentarla como neutral. Es mejor advertir al lector de la presencia del investigador. Es mejor, a menudo, dejar los indicios de la actitud defensora de éste, para advertir al lector: cuidado. La investigación cualitativa no descarta la falta de validez en la descripción ni favorece la defensa de la misma. Reconoce que una y otra están siempre presentes y renuncia al objetivo de su propio saneamiento, así como a la presunción de asepsia.

El investigador de casos como evaluador

Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso. El estudio consiste, en parte al menos, en buscar los méritos y los defectos de ese caso. Algunas veces los estudios de casos se emplean en los estudios de evaluación: mi estudio de *Harper School* (Capítulo X) formaba parte del contrato de evaluación de la reforma educativa de Chicago después de su primer año. La mayor parte de estudios de casos no son estudios de evaluación, pero algunas de las interpretaciones que hacen los investigadores son de carácter evaluativo, así que, en este sentido al menos, el investigador de casos es siempre un evaluador.

Cuando se dedica de lleno a la función de evaluador de programas, el investigador en estudio de casos elige unos criterios determinados o un conjunto de interpretaciones, mediante los cuales se revelarán las virtudes y los

defectos, los aciertos y los errores del programa. El evaluador más cuantitativo normalmente destaca los criterios de productividad y efectividad y, para presentar sus argumentos, utiliza mediciones en una serie de escalas. El evaluador más cualitativo normalmente hace hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos. En todas las estrategias hay que considerar que los contextos, los múltiples puntos de vista y la triangulación son esenciales. El lector necesita entender el sentido del caso —y con este fin se escogen los temas y los criterios para que así ocurra.

El investigador de casos como biógrafo

A veces, el caso es una persona y, también en muchos otros estudios de casos, las personas son descritas en profundidad. Por consiguiente, el investigador tiene algo de biógrafo. Los biógrafos hacen sus elecciones metodológicas, y corresponde al investigador de casos ponderar algunas de ellas. Louis SMITH (1994) hace una excelente introducción a este tema específico en el capítulo correspondiente del *Handbook* de DENZIN y LINCOLN.

En las ciencias sociales, a menudo se llama “historias de la vida” a las biografías. Se explora el ocurrir de la vida según una red temática (por ejemplo, un conjunto de temas). Con mucha más frecuencia, en la investigación educativa y social, el estudio se ocupa solamente de una fase de la vida, como en “Nicole” de Linda MABRY (1991). Incluso un esbozo, a pesar de su brevedad, requiere la habilidad artesanal del biógrafo. Algunas veces, el autor opta por el estudio instrumental de casos, y escribe más para ilustrar una idea que para comprender la vida del individuo. Así ocurrió con la biografía del Coronel John Vann que Neil SHEENAN incluía en su relato del fracaso militar y la decepción política en Vietnam.

El biógrafo reconoce que la vida discurre por unos tiempos cambiantes, que está acosada por problemas, que tiene modelos y fases, que es única, aunque comparta también muchas cosas con las vidas de su alrededor. Cualquiera de estas cosas (pero en muy pocos casos varias de ellas en un mismo relato) puede servir de estructura conceptual. El autor debe evitar escribir con el fin de adecuarse a algún estereotipo, ya que ninguna vida tiene una única dimensión. Incluso títulos como *The Sane Positivist: A Biography of Edward Thorndike* (JONCICH, 1968) reducen un poco la persona a una caricatura. El estudio de casos debe presentar a las personas como criaturas complejas. Los biógrafos ofrecen al investigador modelos que invitan a la reflexión.

El investigador de casos como intérprete

El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. La

investigación no es dominio exclusivo de los científicos, es también el dominio de los artesanos y de los artistas, de todos los que se dedican al estudio y la interpretación.

La primera vez que abordé la conexión del estudio de casos con René Magritte fue con mis alumnos de Umea. Magritte fue un pintor belga de principios de este siglo. Se le asocia con el surrealismo, pero, a diferencia de Miró, sus rostros son humanos, y a diferencia de Dalí, sus relojes son planos. Por una yuxtaposición inesperada de imágenes que todos reconocemos, poniendo en entredicho presunciones sobre aquello que va en cada lugar, Magritte ha sorprendido, confundido y deleitado como pocos pintores lo hayan hecho. Aunque consideraba que sus obras no podían traducirse en palabras (ideas “capaces de hacerse visibles sólo mediante la pintura”³) disfrutaba de las conversaciones con Michael FOUCAULT y Alphonse DE WAELENS sobre cuestiones epistemológicas.

En su obra *La lunette d'approche*⁴, que se reproduce en la cubierta de este libro, se ve una bonita ventana a través de cuyos cristales se extiende un cielo luminoso —pero la abertura de la ventana revela el vacío detrás del cielo, más allá de nuestra visión ordinaria. Lo interpreto como un aserto sobre la naturaleza de la realidad, un aserto que Magritte repitió de muchas maneras. Uno de sus cuadros más conocidos, *La condition humaine*⁵, muestra un caballete enfrente de una ventana, y en él un cuadro que es una extensión exacta de la tierra y el cielo exteriores. Magritte dijo:

La condition humaine era la solución al problema de la ventana. Coloqué delante de una ventana, visto desde el interior de una habitación, un cuadro que representaba exactamente la parte del paisaje que la propia pintura ocultaba a la vista. Por tanto, el árbol que se representaba en el cuadro ocultaba a la vista el árbol real que estaba situado detrás de él, fuera de la habitación. Existía para el espectador, por así decirlo, simultáneamente en su mente, tanto dentro de la habitación en el cuadro, como en el exterior en el paisaje real. Y así es como vemos el mundo: lo vemos como exterior a nosotros mismos, aunque solamente sea la representación mental que de él experimentamos en nuestro interior⁶.

Magritte pintó sus nubes blancas sobre un luminoso cielo azul una y otra vez, pensando en nosotros como creadores de significado —y en el artista como agente nuestro, y que nos ayuda a realizar nuevos descubrimientos. En *The Curse* (La maldición)⁷, Magritte solamente pintó el cielo, una maldición quizá porque el cielo es a la vez la ilusión y el oscurecimiento del gran vacío.

³ Citado en *Magritte*, de Sarah WHITFIELD.

⁴ René Magritte (1931), *La lunette d'approche*, óleo sobre tela, Colección Menil, Houston, TX.

⁵ René Magritte (1933), *La condition humaine*, óleo sobre tela, National Gallery of Art, Washington, DC.

⁶ René Magritte (1938), “La ligne de vie”, en SCUTENAIRE, *Avec Magritte*, pág. 90 (de WHITFIELD, 1992).

⁷ René Magritte (1931), *The Curse*, óleo sobre tela, Colección M. v. J. Brasschaat, Bélgica.

Fijémonos de nuevo en *La lunette d'approche*, el cielo espléndido a través del cristal, y a hurtadillas miremos de nuevo, a través de la abertura de la ventana, al negro infinito exterior.

La función del artista como intérprete aparece con mayor claridad en el cuadro *Les affinités électives*⁸ de Magritte, una obra que marcó la transición desde la yuxtaposición de lo no relacionado a la yuxtaposición de asociaciones. Sólo un artista es capaz de presentarnos una jaula para pájaros con un enorme huevo en su interior. En *Clairvoyance*⁹, Magritte retrató al artista viendo no el huevo que nosotros vemos, sino el futuro del huevo, su tema, un pájaro con las alas abiertas. El artista es el agente de nuestro conocimiento. El conocimiento es nuestro, pero no podemos evitar la presentación y la interpretación del artista.

Lo mismo ocurre con el investigador. Trata por todos los medios de liberar al lector de la ilusión y de las visiones simplistas. Es el agente de una nueva interpretación, un nuevo conocimiento, pero también de una nueva ilusión. Algunas veces, el investigador señala lo que hay que creer, y a veces facilita al lector significados que escapan a la comprensión del investigador. Ayuda a profundizar en la espléndida complejidad de la comprensión, pero los lectores meticulosos descubren que el infinito vacío permanece agazapado ahí detrás.

El constructivismo

De todas las funciones, la de intérprete y recolector de datos es fundamental. La mayor parte de los investigadores cualitativos de hoy piensan que el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre¹⁰. El mundo que conocemos es una construcción particularmente humana. Niños, jóvenes y adultos construyen sus conocimientos a partir de la experiencia y por lo que se les dice acerca de cómo es el mundo, y no porque lo descubran ahí, girando, y ajeno a la experiencia. En las escuelas, estudian la ciencia, memorizan respuestas y hacen experimentos. Lo que conocen de la realidad es sólo aquello que han llegado a creer, y no lo que han verificado fuera de su propia experiencia. La verificación de que el sol curva la luz que una estrella irradia hacia la tierra no cambia la interpretación que el hombre hace del sol, la luz y la estrella. En qué forma deben contribuir los investigadores en estudio de casos a la experiencia del lector depende de su concepto de conocimiento y de realidad.

La construcción humana del conocimiento parece iniciarse con la experiencia sensorial de los estímulos externos. Incluso al principio, a estas sen-

⁸ René Magritte (1933), *Les affinités électives*, óleo sobre tela, Colección E. Perier, París.

⁹ René Magritte (1936), *La clairvoyance*, óleo sobre tela, colección privada, Galerie Isy Brachot, Bruselas.

¹⁰ Egon GUBA e Yvonna LINCOLN (1982) han dirigido el movimiento de la investigación educativa y social hacia postulados constructivistas, y Leslie STEFFE y Thomas KIEREN (1994) lo han aplicado a la enseñanza de las matemáticas. Denis PHILLIPS y Tom SCHWANDT (1994) tienen opiniones menos entusiastas al respecto.

saciones se les da inmediatamente un significado personal. Aunque se originan en una acción exterior, solamente se conoce la interpretación interior. Sólo sabemos que del estímulo exterior no queda registrado en nuestra conciencia y en nuestra memoria nada que no sean nuestras interpretaciones del mismo. Ningún aspecto del conocimiento pertenece puramente al mundo exterior, ni es carente de construcción humana.

En nuestras mentes las nuevas percepciones del estímulo se mezclan con las antiguas. Se mezclan con conjuntos de percepciones, a algunos de los cuales llamamos generalizaciones. Parece que algunos aspectos del conocimiento se generan completamente mediante la deliberación interna. Pienso en la rigidez de mi rodilla y me acuerdo de mi abuelo, renqueando con un bastón en cada mano, incapaz de enderezar sus rodillas calcificadas. Estas asociaciones nuevas son enteramente internas, sin que sea necesario, y sin que se produzca, un estímulo sensorial.

Podemos concebir tres realidades. *Una realidad* externa capaz de estimularnos de forma simple, pero de la que no conocemos más que nuestras interpretaciones de estos estímulos. *Una segunda realidad* formada por esas interpretaciones del estímulo simple, una realidad experiencial que representa la realidad externa de forma tan convincente que pocas veces nos damos cuenta de nuestra incapacidad de verificarla. Y *la tercera realidad* es un universo de interpretaciones integradas, nuestra realidad racional. Evidentemente, la segunda y la tercera se funden una con la otra.

Todo ser humano tiene su propia versión de los mundos correspondientes a las realidades 2 y 3, que cambian continuamente. Sin embargo, muchos son capaces de no desviarse hacia mundos completamente personales. De hecho, nos parece que habitamos el mismo mundo que los demás. Dos personas que creen en una misma realidad 1, y que comparten la misma experiencia, conforman sus realidades para que encajen entre sí. Sus ojos reciben los estímulos, hablan la una con la otra, y hacen que los estímulos sean compatibles: “¿Es la luna, que está saliendo? ¿no?” La luna permanece inmóvil mientras la tierra gira hacia ella, pero preferimos la interpretación que nuestros semejantes hacen de la salida de la luna. Las opiniones que comparten un gran número de personas, especialmente personas respetables, se consideran creíbles, incluso objetivas.

En la actualidad, muchos investigadores parecen asumir la teoría racionalista-constructivista, según la cual existe un mundo exterior, la realidad 1, que se corresponde adecuadamente con la idea que tenemos de ella, la realidad 2. Reconocen que no se puede comprobar esa correspondencia, que nada de ese exterior se puede registrar con independencia de nuestra interpretación construida. Es una opinión reconocida, en parte porque las posiciones contrarias, aquellas que sostienen que el mundo es enteramente ilusorio, no gozan de respeto alguno.

Se puede predecir que muchos estímulos, por ejemplo la visión de una cara familiar, llevarán asociados otros estímulos (por ej., una forma de saludar característica). Aceptamos sin reservas que la luna y las personas existen. No hay pruebas que permitan negar la existencia de una realidad independiente y, lo que es más importante, hacerlo sería algo socialmente desconcertante.

La teoría más sugestiva, y que yo comparto, es la más generosa, la que defiende que existen las tres realidades, y todas tienen efectos importantes en la experiencia. La cuestión de cuál es la realidad en que se debe confiar, al igual que la cuestión de naturaleza y crianza (*nature & nurture*)*, es académica. Cualquier cosa que fuera en contra de la solidez de las realidades 2 y 3 sería atentar contra uno mismo, e ignorar la realidad 1 sería un riesgo gratuito.

El objetivo de la investigación no es descubrir la realidad 1, pues es imposible, sino construir una realidad 2 más clara y una realidad 3 más sólida; realidades, sobre todo, que puedan responder a la duda sistemática. La ciencia pretende construir una comprensión universal. La comprensión que alcance cada individuo será, evidentemente, hasta cierto punto única, pero se compartirán muchas cosas. Aunque la realidad que buscamos es de nuestra propia elaboración, constituye también una elaboración colectiva. Buscamos la realidad clara, aquella que resista el escrutinio y la duda¹¹.

La investigación con estudios de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Aceptar una visión constructivista del conocimiento no obliga al investigador a abstenerse de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, una visión constructivista invita a ofrecer a los lectores buena materia prima para su propio proceso de generalización. Se destaca aquí la descripción de las cosas a las que normalmente prestan atención los lectores, en particular los lugares, los acontecimientos y las personas, y no sólo una descripción de lugares comunes, sino una "descripción densa"¹², las interpretaciones de las personas más conocedoras del caso. El constructivismo ayuda al investigador en estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones narrativas en el informe final.

La relatividad

La mayoría de los investigadores cualitativos son relativistas, ya que hacen hincapié en la elaboración personal y experiencial del conocimiento. Con ciertos argumentos filosóficos, sus oponentes interpretan que eso significa que para aquéllos todas las visiones, todas las interpretaciones, tienen el mismo valor. La igualdad es un concepto absolutista, no una visión relativista. Los relativistas piensan que el valor de las interpretaciones varía —según sean su credibilidad y utilidad.

* El autor se refiere a la polémica de hasta qué punto las cualidades y destrezas humanas son debidas a factores innatos o consecuencia de la interacción con el entorno y de los procesos educativos. (*N. del R.*)

¹¹ Ingvar, cuyos estudios de doctorado en la Universidad de Umea incluían cursos de filosofía, me preguntaba por qué no desarrollaba estas ideas con una mayor consideración a los aspectos psicológicos. No supe darle una respuesta apropiada.

¹² Como ya se ha señalado anteriormente, descripción densa es la denominación que Clifford GEERTZ da a las interpretaciones émicas, y que popularizó en su libro de 1973.

La realidad personal de cada informador no tiene la misma importancia, ni epistemológica ni socialmente. Algunas interpretaciones son mejores que otras. Las personas disponen de medios, no infalibles pero sí prácticos, para coincidir en determinar cuáles son las mejores interpretaciones. Y lo mismo ocurre con los filósofos. No hay razón para pensar que entre las personas comprometidas con una realidad construida, se estime que todas las construcciones tienen un valor igual. Se puede creer en la relatividad, en la contextualidad y en el constructivismo sin creer que todas las visiones tengan el mismo mérito. La educación personal o la ideología política pueden inducir a respetar todas las visiones, pero no así las normas de la investigación en estudio de casos.

El principio de la relatividad es de gran importancia en el estudio cualitativo de casos. Cada investigador contribuye de forma singular al estudio de un caso; cada lector deduce significados singulares. Éstas y otras diferencias dependen de los objetivos del estudio, de la situación inmediata del caso y de las circunstancias del lector.

El investigador, de forma deliberada o por intuición, toma otras decisiones, además de las que se refieren a las funciones señaladas en este capítulo. Entre ellas están las siguientes:

- a. Hasta qué punto participar personalmente en el desarrollo del caso.
- b. Hasta qué punto actuar como experto, cuánto desvelar.
- c. Ser observador neutral o evaluador, analista crítico.
- d. Hasta qué punto intentar atender las necesidades de los lectores previstos.
- e. Hasta qué punto facilitar interpretaciones sobre el caso.
- f. Hasta qué punto defender una postura.
- g. Contarla como historia o no.

Pero quizá la decisión más importante es la que se refiere a la medida en que un investigador será él mismo. La mayor parte del tiempo, el investigador no tendrá otra opción, porque las circunstancias se imponen o porque no sabe cómo actuar de otro modo. A menudo, se verá forzado a ser el evaluador, el científico o el terapeuta en mayor medida de lo que desea. Otros contribuirán a negociar el rol que deba desempeñar. El rol debe ser una elección ética, una elección honrada. Al principio puede servir de ayuda mostrar qué tipo de interpretaciones se adecuan a la capacidad del investigador y a los roles que prefiere, quizá en el trabajo previo, mediante representación de roles (*role-playing*) o simplemente hablando sobre ello. El reconocimiento temprano de otras expectativas o intereses es una parte importante de la negociación de acuerdos y para conseguir el acceso y los permisos de que trata el Capítulo IV.

La elección de roles repercute en los significados que se van a desarrollar de Θ y θ , pero muy pocas veces es evidente cuál sea la mejor elección. Los observadores participantes no generan significados más profundos ni más afines que los observadores pasivos, pero un rol puede servir mejor para ciertas personas o en determinadas situaciones. Los estudios sobre investigación ofrecen muchos ejemplos, aunque no orientaciones claras. La experiencia inmediata y la acumulada nos pueden orientar en estas elecciones. El camaleón es también, de algún modo, un modelo de función.

TALLER

Es importante considerar las implicaciones que las funciones del investigador tienen en lo que hace en su trabajo de campo. Christina escribió en su diario:

El debate que hoy hemos tenido sobre el “constructivismo” me ha llevado de nuevo a las preguntas interminables sobre qué es en realidad la investigación. ¿Qué contribuciones puede/debe hacer el investigador? ¿Qué diferencia un estudio de casos de una novela?... Estas preguntas me siguen intrigando. A veces también tengo la sensación de que dedicarse a la investigación tiene mucho que ver con la capacidad de convencer con la palabra (sobre todo escrita). Y esto es difícil de conseguir en un idioma extranjero.

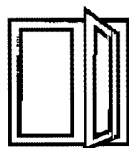
Le animé a que leyera el capítulo “Evaluation as Argument” del libro de Ernest HOUSE (1980) The Politics of Evaluation.

E invité a mi grupo de diez alumnos de Umea (y los dos profesores de universidad que asistían regularmente al seminario) a que consideraran las implicaciones de las seis funciones a la hora de hacer elecciones reales en el desarrollo del trabajo de campo del estudio de casos. Sus primeros comentarios de clase nos ayudaron a empezar. Les insistí en que rellenaran algunas de las casillas en blanco del cuadro siguiente antes de reunirnos de nuevo.

Implicaciones en el trabajo de campo de las seis funciones habituales del investigador de casos, señaladas en el Capítulo VI

| Rol de profesor | Rol de defensor | Rol de evaluador | Rol de biógrafo | Rol de teórico | Rol de intérprete |
|--|--|--|-----------------|---|-------------------|
| Aprender lo que necesitan saber los lectores (u otros públicos). | Descubrir los mejores argumentos contra los asertos y facilitar datos para rebatirlos. | Considerar con mucha atención los méritos y los defectos del caso. | | Utilizar la unicidad del caso para ilustrar aquello que lo hace complejo, y no aquello que los casos tienen en común. | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Después de trabajar con el cuadro, todos los estudiantes debían escribir lo que encontraban de positivo y de negativo en una de las funciones.



La triangulación

- La validación
- Objetivos de la triangulación
- Estrategias de la triangulación
- Revisión de los interesados

Durante el desarrollo del estudio de casos nos preguntamos: “¿Lo hacemos bien?” No sólo: “¿Estamos generando una descripción comprensiva y exacta de Θ ?”, sino: “¿Estamos desarrollando las interpretaciones que deseamos?” El sentido común trabaja a nuestro favor, y nos advierte cuándo conviene fijarse de nuevo y dónde preguntar para aclarar los asuntos; pero el sentido común no es suficiente. En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación”. En nuestras notas de campo utilizaremos Δ (delta) para identificar los datos que se deben usar en la triangulación. Identificaremos con una Δ aquellos datos que puedan requerir una triangulación. Todo lo que registremos debe recordarnos continuamente la necesidad de la triangulación.

El problema de Δ es complejo debido al gran número de investigadores cualitativos que comparten, poco o mucho, una epistemología llamada “constructivismo”. La última parte del capítulo anterior estaba dedicada a dicha epistemología. Ahora señalaremos que la mayoría de los investigadores cualitativos no sólo creen que existen múltiples perspectivas o visiones de Θ que se deben representar, sino que no existe forma de establecer, más allá de la discusión, cuál sea la mejor.

La validación

Todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones. Las técnicas de pruebas educativas y psicológi-

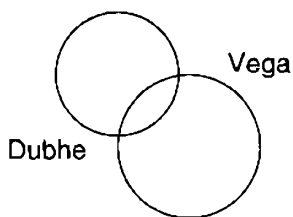
cas han acertado especialmente al exigir mediciones que tengan validez y rigurosidad demostrables (CRONBACH, 1971). Quienes utilizan puntuaciones, incluidos los expertos en pruebas, no siempre limitan sus interpretaciones de las puntuaciones que se obtienen en las pruebas a las que han sido validadas, sino que hace ya tiempo que la teoría y las técnicas han experimentado una gran complejidad.

El nivel de exigencia sigue subiendo. Sam MESSICK (1989), del *Educational Testing Service* (Servicio de Pruebas Educativas), ha insistido repetidamente en la necesidad de que los investigadores aseguren la *validez de resultados* de sus mediciones. Esto significa que las consecuencias de usar esas mediciones deben ser consideradas parte de la responsabilidad del investigador. Como en el caso de los datos descriptivos, los usuarios deben advertir la posibilidad de que cualquier descripción determinada puede invalidar injustamente el caso y que esa descripción no es totalmente válida si no se advierte de tales consecuencias. Esto exige mucho rigor, pero en la historia de todo tipo de investigación el nivel de exigencia en la validación de la interpretación de las mediciones ha sido elevado, aunque no haya ocurrido lo mismo con el uso de la investigación.

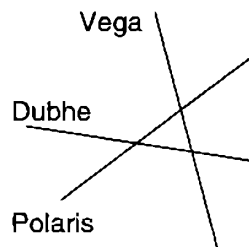
No veo razón por la que debamos contentarnos con menos en el estudio de casos. Es verdad que nos ocupamos de muchos fenómenos y temas complejos para los que no se puede alcanzar consenso sobre lo que existe realmente —a pesar de ello, tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones. Necesitamos determinadas estrategias o procedimientos Δ que esperen tanto los investigadores como los lectores; esfuerzos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos, y que tratan de descubrir la validez de los datos observados.

Para mí al menos, la palabra triangulación proviene de la navegación celeste. Nuestro navegante sabía inferir muy bien. Todas las mañanas y todas las tardes en el mar infería nuestra posición, en parte mediante la medición de los ángulos de elevación de las estrellas:

Justo después de la puesta del sol subía al puente con el sextante. “Malditas nubes”, murmuraba, y después: “Ah, aquí está Vega”, y seguía con su tarea de “establecer la posición”. Sus costumbres ya no necesitaban una voz interior que dijera: “... la posición de nuestra nave está en un círculo imaginario centrado en el punto de la superficie terrestre sobre el que, en este momento, se observa directamente Vega, y cuya extensión se determina por el ángulo de elevación...” Para todos los momentos de todos los días, sus *Tablas* le indicaban dónde se hallaban esos puntos centrales. Para cada uno, calculó el margen de error de su supuesta posición, para determinar así cuánto había que corregirla. Naturalmente no bastaba con saber que estábamos situados en un círculo determinado pero muy extenso sobre la superficie terrestre. Pero cuando dirigía la vista hacia poniente y alcanzaba el ángulo de Dubhe, obtenía un segundo círculo con dos puntos de intersección con el primero, así:

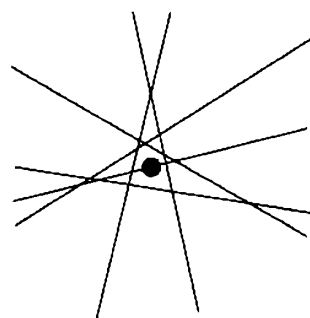


Normalmente, los dos puntos de intersección se encontraban a miles de millas de distancia, y así, en una nave lenta como la nuestra, que de hoy para mañana no podía pasar de un océano a otro, él podía inferir, con la visión de dos estrellas, dónde nos encontrábamos.



Pero solía observar otra estrella, quizá hacia el norte, la estrella Polaris. Los arcos de los círculos, tan amplios que pudieran parecer líneas rectas, aparecían en su mapa tal como los representamos arriba a la derecha.

Su cronómetro, sus elevaciones y cálculos no eran perfectamente precisos, por eso las líneas (los círculos) no tenían un único punto de intersección. Solía coger *seis* estrellas, si las nubes se lo permitían, para completar sus deducciones con un punto en el centro de las intersecciones. En sus *Tablas* se llamaba “triangulación” a este proceso, pero nunca le oí utilizar esta palabra.



El problema que se nos presenta en el estudio de casos es el de establecer un significado, no una posición, pero la teoría es la misma. Asumimos que el significado de una observación es una cosa, pero las observaciones adicionales nos sirven de base para la revisión de nuestra interpretación.

Objetivos de la triangulación

Para definir el caso, intentamos presentar un cuerpo sustancial de descripción incuestionable. Queremos decir sobre el caso aquello que casi cualquiera que hubiera tenido la misma oportunidad que nosotros de observarlo habría señalado y registrado, en la misma medida en que lo hicimos nosotros. Por ejemplo, en la graduación de Umea:

1. El director se sentó en la primera fila, junto al pasillo central.
2. Los alumnos de especialidades académicas se sentaron en las primeras filas, y los de especialidades técnicas en las de detrás.
3. Algunos de estos últimos alumnos se burlaban del director.

Incluso buscamos registrar información que el lector posiblemente conozca, con el objetivo de asegurarle que somos capaces de ver y pensar con claridad —o deliberadamente para indicar nuestras propias inclinaciones o partidismos. Esto da oportunidad de triangulación a los lectores.

Tarde o temprano, y aunque en menor medida en la primera parte del informe, ofrecemos interpretaciones. Algunas son incidentales. Para ahorrar

espacio, cuando la descripción no parece controvertida, saltamos en seguida a la conclusión, y extrapolamos. Por ejemplo:

4. El director estaba nervioso.
5. Intencionadamente o no, la asignación de los asientos reflejaba una visión institucional/social de que los estudios académicos son superiores a los técnicos.

Realmente no sabemos que el director estaba nervioso. Quizá un poco de sudor en su frente y las rápidas miradas por encima del hombro (de lo que informaba Ulla) nos llevaron a tal conclusión. Pensamos que la descripción de las pruebas no es un punto de importancia suficiente (por ej., hay que ofrecer la oportunidad a los lectores para que tomen sus propias decisiones). Su forma de comportarse parecía dar esta impresión.

Si se prevé que algún tema importante va a suscitar controversias, lo presentaremos con más detalle. Incluso si el propio director nos hubiera confiado que estaba nervioso, lo presentaríamos como una manifestación suya, y no como un hecho: "El director dijo que estaba nervioso". Presentaremos las pruebas como sepamos, a menudo añadiéndoles nuestra interpretación. En muchos casos, optaremos por expresiones interpretativas que permitan al lector sentirse cómodo con una visión alternativa. Por ejemplo:

6. Algunas veces, las ceremonias poco organizadas hacen que los directores se sientan nerviosos.
7. En opinión de muchos, con la graduación se pasa de depender de la familia y de los profesores, a depender de las otras personas y del sistema social.

Para cualquiera de estas siete afirmaciones descriptivas e interpretativas puede ser necesaria la triangulación. Ésta agota los recursos, al menos el tiempo, por tanto sólo se triangularán deliberadamente los datos y los supuestos relevantes. La importancia depende de nuestra intención de ofrecer una comprensión del caso, y del grado en que tal afirmación contribuye a aclarar la historia o a diferenciar significados opuestos. Si es esencial para definir "el caso", deberemos estar más que seguros de "estar en lo cierto".

Lo resumiremos en este sencillo cuadro:

| Situación de los datos | Necesidad de triangulación |
|--|---|
| Descripción incuestionable | Se requiere poco esfuerzo para confirmarla. |
| Descripción dudosa y cuestionada | Requiere ser confirmada. |
| Datos fundamentales para un aserto | Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlos. |
| Interpretaciones clave | Se requiere mayor esfuerzo para confirmarlas. |
| Persuasiones del autor, identificadas como tales | Se requiere poco esfuerzo para confirmarlas |

Cuando se tienen dudas sobre la “cuestionabilidad” de la descripción o sobre la importancia de los asertos, es una buena idea someterlos a la prueba de unos pocos lectores que se ofrezcan para tal labor.

Estrategias de la triangulación

Para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto, el investigador puede utilizar cualquiera de las diversas estrategias. En 1984, Norman DENZIN identificó las siguientes estrategias en su libro *The Research Act*.

Para la *triangulación de las fuentes de datos* observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente. Supongamos que ϕ son los arduos esfuerzos de algunos profesores de *Harper* por mejorar su enseñanza. Si durante la fase preparatoria ya se ha observado que los profesores apelan a la autoridad de la experiencia profesional, el siguiente paso puede consistir en ver si el mismo comportamiento ocurre al finalizar el taller o en casa, o cuando esos profesores participan en alguna actividad de formación. Nos preguntaríamos: “¿Qué cambios en las circunstancias pueden propiciar que los profesores pongan en práctica métodos alternativos para mejorar su enseñanza, y favorecer la aparición de esas otras circunstancias?” La triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.

Las otras estrategias de DENZIN son los cambios que los investigadores introducen en lo que hacen. Para la *triangulación del investigador*, hacemos que otros investigadores observen la misma escena o el mismo fenómeno. Supongamos que estamos triangulando una interpretación, según la cual el desarrollo de los *Niveles* del NCTM era un intento de los profesores de matemáticas por recuperar el control del *currículum*, que estaba en manos de las autoridades del gobierno del Estado. En las ocasiones importantes, servirá de ayuda contar con un compañero, quizá un segundo miembro del equipo, para que observe. Normalmente no es posible conseguir que otros investigadores observen, pero una buena estrategia, aunque poco utilizada, consiste en presentar las observaciones (con nuestra interpretación o sin ella) a una comisión de investigadores o expertos para analizar interpretaciones alternativas. A la vista de los datos, muchos expertos en matemáticas negarían cualquier propósito político en la elaboración de los *Niveles* del NCTM. Sus reacciones no sólo sirven para confirmar o refutar la interpretación original, sino también para aportar datos adicionales para el estudio de casos.

Al elegir coobservadores, una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos, actuamos según lo que DENZIN (1989) llamó *triangulación de la teoría*. En realidad, dado que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica, siempre que varios investi-

gadores comparan sus datos se produce algún tipo de triangulación de la teoría. Por ejemplo, un investigador, a propósito o no, se muestra más conductista, otro más holista. En la medida en que describen el fenómeno con un detalle similar, la descripción está triangulada. En la medida en que están de acuerdo sobre su significado, la interpretación está triangulada. (Evidentemente, no triangulada por completo.) En cierto modo, se trata de una situación de mutuo beneficio, ya que el significado alternativo puede ser de gran ayuda a los lectores para comprender el caso. Pero, según mi experiencia, el investigador tiene prisa por conseguir la confirmación y no le agrada encontrarse con otra interpretación que requiera ser desarrollada y que, por tanto, precisen su propia triangulación.

La cuarta estrategia es en realidad la más aceptada: la *triangulación metodológica*. Por ejemplo, si se trata de afianzar nuestra confianza en nuestra interpretación, podemos completar la observación directa con la revisión de registros anteriores. En cierta ocasión pregunté a Donald CAMPBELL, psicólogo y epistemólogo, cuál había sido en su opinión su mejor logro, a lo que respondió refiriéndose a su trabajo con Donald FISKE sobre diseños de investigación de características y métodos múltiples (CAMPBELL y FISKE, 1959). Decían:

Para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación. (Pág. 81.)

Ambos reconocían que muchos descubrimientos de los estudios de las ciencias sociales están influidos sutilmente por la forma en que los investigadores abordan su trabajo. Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. Después de un incidente en el patio que yo mismo haya observado, puedo preguntar a un profesor o a un alumno qué vieron *ellos*. La entrevista es un método alternativo, con el que, mediante otro observador, se pretende ver aquello que quizá yo no haya percibido. Normalmente, sus respuestas confirman mi descripción en alguna medida y, a menudo, parte de mi interpretación. Pero muchas veces me doy cuenta de que el incidente no era tan simple como supuse al principio. La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión.

Cuanto más cree uno en la realidad construida, más difícil resulta creer que cualquier observación o interpretación compleja se puede triangular. Para DENZIN y muchos investigadores cualitativos, las estrategias de la triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único (FLICK, 1992).

Revisión de los interesados

En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación. Aunque ellos son el objeto del estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes con regularidad y, en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos. También ayudan a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador.

En un proceso llamado “revisión de los interesados”, se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporte más datos. Se le pide que revise la exactitud y la adecuación del material. Se le puede animar a que sugiera una redacción o una interpretación alternativas, aunque no se le promete que tal versión vaya a aparecer en el informe final. Normalmente, merece la pena incluir parte de esta retroalimentación (*feedback*).

Puede darse el caso que un actor plantee objeciones a la exposición. Así ocurrió con una extensa descripción mía de un profesor, en la que se incluía el párrafo que sigue. Durante varias semanas de estudio había admirado su forma de enseñar y pensé que el borrador le reflejaba de forma favorable. Se opuso enérgicamente, y dijo que mis palabras le incomodaban, a él y a la escuela. Revisé el apartado correspondiente. Eliminé las palabras que aparecen tachadas en el párrafo y añadí las que aparecen en negrita:

Lo que he estado viendo en el aula del Sr. Free me recuerda que la ética del estudio a la que aspira ~~está aliada con los antojos de los adultos por es~~ **consecuente con la importancia generalizada que se otorga a** la conducta y la socialización. La mayoría de las personas están de acuerdo en que, para que los niños aprendan sus lecciones, deben evitar aquellas cosas interesantes pero no académicas de la vida del estudiante: hacer aviones de papel, eliminar los gases, poner monedas en la masa de la pizza. El profesor intenta reducir el nivel de distracción. Y no sólo porque padres y administradores piensen que las clases en las que se guarda silencio son clases buenas. Evitar la distracción habitual ~~es necesario para que se puedan estudiar algunas lecciones más bien aburridas~~ **facilita la atención a los hábitos de la instrucción.**

Cambié una docena de párrafos, más o menos. El Sr. Free no respondió a mis repetidas solicitudes de aprobación, pero cuando me hice con él dijo que no quería que se incluyera de ningún modo la descripción de su clase. Después de una larga deliberación, guardé el anonimato en todo el estudio e incluí la descripción de su clase en mi informe.

Después de haber recurrido mucho a la revisión del interesado, lo más habitual ha sido recibir del actor muy pocas cosas —lo cual no es muy satisfactorio, aunque totalmente necesario. Es frecuente que no disponga de una explicación directa de los hechos, y que necesite ayuda. Requiere del actor que dedique su tiempo a hacer parte de mi trabajo. La respuesta más común



de los actores a quienes he enviado borradores consiste en no reconocer que les haya enviado cosa alguna. A menudo, lo que les explico es algo rutinario, que aparentemente no merece una respuesta. Pero a veces consigo que lo lean por entero, un análisis respetuoso, y sugerencias para mejorarlo. Creo que puedo afirmar que todos mis informes han mejorado gracias a la revisión de los interesados.

📖 TALLER 📖

Para ayudar a mis alumnos de Umea a que se familiarizasen con el concepto de triangulación, les hice representar el papel de miembros del consejo escolar del Growing Up American de Alan PESHKIN (1978), y después analizar la cuestión de qué otros datos se necesitaban. Los alumnos eligieron sus papeles y después leyeron el diálogo que sigue. Se permitió que esa tarde PESHKIN permaneciera en un segundo plano, como lo había hecho durante un año siempre que se reunía el Consejo Escolar de aquella pequeña ciudad, que en esta ocasión lo hacía para seleccionar un nuevo Superintendente. El Superintendente del condado había prestado una gran ayuda al reunir los papeles para todos los candidatos y organizar las entrevistas. Ahora se reunía el Consejo para tomar la última decisión.

⊕: Mansfield Public School

⊕: ¿El programa educativo está influido exhaustivamente por la cultura de la comunidad?

Decisión del consejo escolar

Presidente del consejo: *Si les parece, vamos a hablar de Hagedorn para ver por qué no le queremos.*

Miembro 2: *De acuerdo, veamos las opiniones del consejo. Creo que los hay mejores. Aunque no muy inteligentes. Podría desempeñar el trabajo y lo haría bien con las relaciones públicas. Me parece, sencillamente, que no es el tipo que estamos buscando.*

Miembro 3: *Odio tener que decirlo, pero su aspecto físico le traiciona. Digamos las cosas como son.*

Miembro 4: *No es tan estable como algunos de los otros.*

Miembro 5: *Me temo que se llevaría la palma en los chistes de mal gusto y a escondidas.*

Miembro 3: *Está excesivamente grueso. Es un peligro para el corazón.*

Miembro 5: *Está blando. Parecía que no tenía brazos ni hombros, pero a medida que iba hablando mejoraba.*

Miembro 3: *Estaba cansado. Un hombre con esta corpulencia se cansa físicamente. No nos engañemos. La imagen es muy importante. Esa corpulencia va en su contra.*

Presidente: *El siguiente es Dargan.*

Miembro 7: *Me impresionó, pero creo que no encaja en nuestra ciudad ni en nuestra escuela. Sus ideas son para la gran ciudad, para escuelas más grandes. No estamos preparados para todo eso.*

Miembro 4: *Me pareció muy dispuesto a iniciar muchas cosas para las que no sé si estamos preparados. Definitivamente, su puesto no está en el sistema de grados. Dijo que empezaría despacio, pero demostraba mucho empeño. Lo del borrón y cuenta nueva da un poco de miedo.*

Miembro 7: *Me impresionó, pero luego entraron más candidatos. Nos enteramos de algo más sobre esa idea alternativa al sistema de grados. Sería un dinamizador, estoy seguro.*

Miembro 6: *Otros candidatos hablaron de esa idea opuesta al sistema de grados, pero...*

Miembro 7: *Tenía demasiadas ideas para empezar. Uno debe saber qué tiene la escuela antes de irrumpir en ella.*

Miembro 6: *Me pareció que podría ser un poco indeciso con los problemas de disciplina. Antes de la reunión de la tarde, dudó al responder algunas preguntas. Pero las meditó. Su esposa siempre llevaba la voz cantante en la discusión. A pesar de todo, es un hombre inteligente.*

Miembro 3: *Me gustaría conocer a las mujeres de todos ellos.*

Superintendente del condado: *Son una pareja admirable. Su esposa sería un buen recurso para la comunidad. Le doy una buena puntuación, pero no quiero desacreditar las opiniones que sobre él tienen otros miembros del consejo. Creo que no dispongo de suficiente información sobre cada una de ellas.*

Miembro 7: *Parecía dárselas de muy atractivo. Cuando hablaba, me parecía estar viendo revolotear los dólares alrededor de mi cabeza. Quizá sea demasiado inteligente para esta comunidad; es posible que destacara entre los responsables de la comunidad.*

Miembro 6: *Otra cosa. Insistió mucho en las vacaciones de cuatro semanas.*

Miembro 2: *Pidió el máximo salario.*

Miembro 7: *Bueno, ese Dargan, dijo que deseaba venir a una comunidad pequeña. Creo que quizá quiera traer con él demasiadas ideas de la ciudad. Podría ser más de lo que deseamos.*

Superintendente del condado: *Debemos comprender el entorno de alguien que ha estado en la gran ciudad. Puede aportar ideas frescas. Sería beneficioso que supiera adaptarse a nuestro ritmo pausado.*

Miembro 4: *Averiguar todo esto nos llevaría un año.*

Superintendente del condado: *Bueno. Es mejor disponer de una persona con muchas ideas, y ser capaces de mantenerle a raya.*

Miembro 5: *Es verdad.*

Miembro 2: *Podría suceder que tuviera grandes deseos de ponerse al frente, y si el consejo intenta pararle, ya sabemos lo que ocurriría.*

Presidente: *¿Qué es lo que les ha gustado de Morgan? Es difícil decidirse sobre los tres siguientes.*

Miembro 7: *Ha dado una buena impresión, creo, de saber tratar a las personas y a los niños. Es lo que más me ha impresionado.*

Miembro 3: *Para mí, no dijo más que generalidades.*

Miembro 6: *Tenía una voz impresionante. Es joven.*

Miembro 4: *La voz se le hizo muy nasal al final, cuando se relajó.*

Miembro 2: *No se quedaría.*

Miembro 6: *Quiere hacer carrera.*

Miembro 5: *Creo que sería un individuo con carácter.*

Miembro 4: *No me dio la impresión de que fuera persona de carácter.*

Miembro 7: *Ante un problema, actuaría individualmente, lo estudiaría y lo solucionaría él solo, sin interferencias. Ésta es la impresión que me produjo.*

Presidente: *Veamos este otro, Rogers. Me hizo pensar. Dijo: "Si me ofrecieran el puesto y yo aceptara". No creo que tenga gran interés por el trabajo.*

Miembro 6: *Comprendo por qué le ofrecieron un trabajo de vendedor en una inmobiliaria. Tiene voz. Podría desacreditar el buen nombre de uno. Me inclino a pensar que saldría de la mayoría de las situaciones. Vayamos a lo concreto: decía generalidades y admitió que no sabía demasiado sobre lo más reciente en educación. Necesitamos respuestas más concretas.*

Presidente: *Más o menos, esto nos lleva a Reynolds.*

Miembro 2: *Es el que merece mayor consideración.*

Superintendente del condado: *Odio tener que elegir uno de entre los tres mejores, en perjuicio de los otros.*

Miembro 2: *Tanto Reynolds como Rogers dijeron que no tenían horas. Trabajan lo que haga falta. Reynolds empezó a despuntar en la universidad.*

Miembro 5: *Por lo que se refiere al salario, estaba en el nivel más bajo.*

Miembro 3: *Y es una persona sencilla.*

Miembro 4: *Rogers, no estoy seguro de que quiera el empleo.*

Miembro 5: *Me gusta, pero no creo que se quedara más de dos o tres años.*

Miembro 2: *Parece de los que devuelven las preguntas. Te piden la opinión sobre las cosas. Tuvimos un buen debate con él.*

Miembro 6: *Reynolds, era bastante estricto.*

Presidente: *¿Qué hacemos? ¿Eliminamos algunos de éstos?*

Miembro 5: *Votemos otra vez, votemos a dos para que podamos elegir.*

En estas reuniones y en las entrevistas que se hacían en la comunidad, PESHKIN descubrió que la escuela era un instrumento fundamental para la perpetuación de la cultura y los valores locales, en parte debido a la selección de educadores representativos de esa cultura y leales a ella. Se cerraban las oportunidades de introducir una pedagogía y unos currícula progresistas, sobre todo porque la escuela se llenaba de personal que no tenía ninguna disposición a la innovación. PESHKIN pasó más de un año en Mansfield, y dedicó más de dos a reflexionar y escribir su manuscrito. Su método de análisis consistía en distribuir cuidadosamente sus registros según el tema y los aspectos, y después leer el material una y otra vez, analizando y escribiendo de nuevo sus interpretaciones.

El trabajo del grupo de Umea consistía en analizar en un esbozo (vignette) el tema del mantenimiento de la cultura y, después, a pesar de que no estaban familiarizados con la escuela y la comunidad de Mansfield, cada estudiante debía hacer una descripción por escrito de otros sitios que el investigador pudiera buscar para la verificación, la bifurcación y la invalidación del tema.



Redacción del informe

- Organización del informe
- Los lectores
- Contar historias
- Los esbozos

Un estudio de casos de 20 páginas es probable que ocupe 50 si el investigador no “avienta y criba sin piedad”¹. Hay un momento en que nos preocupa disponer de suficientes cosas que decir; antes de que las averigüemos, ya tenemos demasiadas. Debemos encontrar aquella mejor historia que describa la situación de esta investigación concreta, en beneficio del lector, en beneficio del caso, y en beneficio de los bosquejos. El autor eficiente es aquél que cuenta lo necesario y deja el resto para el lector. Para ilustrar este punto en *Six Walks in the Fictional Woods*, Umberto Eco (1994) citaba el diálogo de Achille CAMPANILE:

Gedeone dirigía sus gestos salvajes hacia el coche que se encontraba en el extremo de la calle. El viejo cochero bajó del pescante con dificultad y se dirigió tan deprisa como pudo hacia nuestros amigos, diciendo: “¿En qué puedo ayudarles?”

“¡No!”, gritó Gedeone irritado, “¡quiero el coche!”

“¡Oh!”, replicó decepcionado el cochero, “Creí que era a mí a quien querían”.

Regresó al coche, subió a su cabina y preguntó a Gedeone, que había tomado asiento en el vehículo junto con Andrea: “¿Adónde vamos?”

“No se lo puedo decir”, contestó Gedeone, que quería mantener en secreto su expedición. El cochero, que no era muy inquisitivo, no insistió. Permanecieron todos sentados, sin moverse durante unos minutos, mirando el paisaje. Al final, Gedeone, incapaz de controlarse por más tiempo, exclamó: “¡Al castillo de Fiorenzina!” —con lo que hizo que arrancara el caballo, y el cochero protestara: “¿A estas horas del día? Llegaremos caída ya la noche”.

¹ “Aventar y cribar sin piedad” fue el consejo que me dio Julian STANLEY, diseñador de investigaciones.

“Es verdad”, murmuró Gedeone. “Iremos mañana por la mañana. Pase a recogernos a las siete en punto”.

“¿Con el coche?”, preguntó el cochero. Gedeone permaneció pensativo durante unos pocos minutos. Finalmente dijo: “Sí, será mejor”. Cuando se disponía a regresar a la taberna, se volvió y gritó al cochero: “¡Oiga! ¡No se olvide del caballo!”

“¿Lo dice en serio?”, repuso el otro con sorpresa. “Bien. Como usted quiera”².

Lo que CAMPANILE retrataba con humor, resulta exasperante para los lectores a quienes el autor abruma con lo evidente o les niega las bases para poder suponer. El lector es la parte adjudicataria de la transacción. Hay que contar con él para que haga su parte del trabajo. Hay que organizar el informe teniendo en mente al lector.

Organización temprana del informe

La redacción del informe se puede organizar de cualquier forma que ayude al lector a comprender el caso. El investigador ha utilizado determinadas preguntas de la investigación para observar y estudiar la complejidad del caso. Se ha reconocido que son necesarios determinados contextos para entender la forma en que funciona el caso. Ha habido una cronología. Estas preguntas, los contextos, la historia y el propio caso necesitan algo más que una descripción, necesitan ser desarrollados.

A continuación ofrecemos una forma de organizar el informe del estudio de casos. Es como yo lo suelo hacer. En la mente, o en una pizarra —y después, casi inmediatamente archivado en el Capítulo 0 en el disquete— dispongo quizá siete apartados de lo que espero que sea el informe, siete casillas que muestro a continuación. Las casillas no tendrán mucho contenido hasta que empiece a transcribir las observaciones, las entrevistas y las ideas sobre los temas. Más tarde, si he hecho una buena recogida de datos, tanto en mi mente como en el plan de almacenamiento de datos, tengo muy claros los recursos para rellenar cada apartado. Por último, la redacción final, en mi caso, no consiste solamente en juntar los apartados, sino en darles la forma de narración que haga comprensible el caso. A veces adquiere la forma de relato. Un relato que en realidad llego a comprender mientras lo escribo, y no antes.

Para algunos, una característica sorprendente de mi trabajo es que, antes que nada, hago una estimación cuidadosa del número de páginas de que deberá constar el informe final, y las distribuyo entre capítulos o fases como las siete señaladas anteriormente. Esto me obliga a darme cuenta de las pocas palabras de que dispongo para desarrollar algunas descripciones com-

² Achille CAMPANILE (1989), *Agosto, moglie mia non ti conosco*, en *Opere* (pág. 830), Milán, Bompiani.

| | |
|--|--|
| Primer esbozo | Quiero que mis lectores empiecen inmediatamente a desarrollar una experiencia indirecta, que se acostumbren al lugar, al tiempo. |
| Identificación del tema, propósito y método del estudio | Aunque a la mayor parte de mis lectores les preocupan poco mis métodos, quiero contarles algo sobre cómo surgió el caso, y sobre los temas que, en mi opinión, nos ayudarán a comprenderlo. |
| Descripción narrativa extensiva para ampliar la definición del caso y de los contextos | Quiero presentar un conjunto de datos relativamente incuestionables, una descripción que, sin prescindir por completo de una interpretación, no sea distinta de la que ellos harían si se encontraran en mi situación. Si tengo que presentar datos controvertidos, posiblemente los presentaré, si puedo, como opiniones de un testigo o como opiniones opuestas. |
| Desarrollo de los temas | En algún momento, quizá hacia la mitad, quiero desarrollar detenidamente unos cuantos temas clave, no con el propósito de generalizar más allá del caso, sino para entender su complejidad. Es en este punto en el que, a menudo, me referiré a otras investigaciones o a mi propia comprensión de otros casos. |
| Detalles descriptivos, documentos, citas, datos de la triangulación | Algunos temas requieren un análisis más profundo. Es el momento de los datos más reveladores que se hayan recogido. Indicaré no sólo lo que he hecho para confirmar las observaciones (mis triangulaciones), sino también lo que he hecho para desmentirlas. |
| Asertos | Mi intención es facilitar una información que permita a los lectores reconsiderar el conocimiento que tienen del caso, o incluso modificar las generalizaciones que existan sobre casos de esta índole. Sin embargo, después de haber presentado un conjunto de observaciones con una interpretación relativamente neutral, resumiré lo que me parece entender sobre el caso, y en qué medida mis generalizaciones sobre él han cambiado conceptualmente o en la confianza que me merecen. |
| Esbozo final | Me gusta acabar refiriéndome a mi experiencia, y recordar al lector que el informe no es más que el encuentro del autor con un caso complejo. |

plejas. Sin esa limitación, es probable que siguiera recogiendo datos mientras considerara que existían cosas interesantes que aprender, y que generara una trama mayor de la que la historia necesita. Con la distribución de palabras (o de páginas), es probable que utilice mejor el tiempo de trabajo de campo, y que evite algunas entrevistas o algunas fuentes, en cuyos datos posiblemente no vaya a entrar.

Muchos suelen hacer un esquema de los aspectos, un recurso que a mí me sirve de menor ayuda. Si no va acompañado de algo más, el esquema de los aspectos es un problema, porque justifica que se escriba demasiado. Una

vez bien desarrollada cada una de las líneas del esquema, las 4 páginas que se preveían en un principio se han convertido en 8 ó 12. El investigador necesita un procedimiento iterativo, un ir y venir. En vez de un esquema de los aspectos, yo utilizo una tabla provisional de contenidos, con una distribución de páginas. El contenido de aspectos que se refleja en los encabezamientos me invita a escribir más. La distribución de páginas me recuerda que debo aventar y cribar sin piedad.

¿Por qué un número limitado de páginas? A veces es necesario que no exista límite alguno. Al principio, prevemos unas presentaciones determinadas del informe, y normalmente una de ellas es la más importante. La imaginamos como *el* informe final. Esta presentación puede ir acompañada de otras, y la suma de todas no debe resultar difícil de manejar. Existen límites físicos en lo que se puede encuadernar o mandar por correo, en la extensión de las páginas de un periódico, límites de tiempo en la duración de un programa. Pero lo más importante es que existen límites en lo que resultará efectivo para los lectores, para el público. Un informe corto puede ser más agradable y tener más sentido que un informe extenso. El número de páginas debe ser compatible con la logística de la comunicación.

Uno de los hechos más incómodos de esa redacción es que hay que decir en primer lugar unas cuantas cosas diferentes e incompatibles: la definición del caso, los temas principales, el propósito del estudio, los métodos de investigación, la identidad de los patrocinadores, el apoyo recibido de otros. Es evidente que todo no puede aparecer en primer lugar. ¡Ay, si, como dijo Pooh, pudiéramos sencillamente empezar por el principio!

Los lectores

Es imposible saber quién va a leer el informe. A pesar de ello, el autor supone un lector y algunas de sus reacciones. Aunque éstas dependerán de las circunstancias (por ejemplo, para algunos la lectura es una obligación, o el informe se entrega en el momento en que se produce un debate sobre contenidos laborales, o algunos lectores conocen el caso y otros no), el investigador puede hacer mucho para preverlas. Se pueden dar algunas partes de los informes para que las lean algunas personas del público a quienes se les ha encomendado, y hacer que unos representen deliberadamente el papel de un tipo de lector. Puede ser de ayuda que compañeros, cónyuges, amigos que conocen nuestra preocupación por cómo va a ser recibido el informe, lean el borrador.

Naturalmente, una correcta previsión de la respuesta no obliga a que la redacción sea diferente. Yo preveía el comentario de que mi informe de *Harper* era de mal gusto porque citaba los exabruptos de Adam. Preveía que ese estudio de casos sería a la vez encomiado y criticado por su manifiesta protección de las personas de la escuela. También preveía que los profesores dirían que la atención que dedicaban al apoyo personal y a la disciplina estaba sencillamente creando las condiciones en las que se podía producir un

buen aprendizaje académico, y no sustituía este aprendizaje. Preveía estas preocupaciones, sin embargo no cambié conscientemente mi presentación. Primero imaginé que mis lectores serían los máximos responsables de la dirección de la reforma escolar en Chicago. No supe darme cuenta de hasta qué punto estas personas se habían convencido ya de que las escuelas necesitaban un nuevo empujón para conseguir una buena enseñanza y un buen aprendizaje.

Eco (1994) advertía sobre la diferencia entre lectores empíricos, las personas reales que leen el informe, y lectores modelo, las personas para las que escribe el investigador. Decía:

El lector modelo de una historia no es el lector empírico. El lector empírico eres tú, soy yo, cualquiera, cuando leemos un texto. Los lectores empíricos saben leer de muchas formas, y no existe ninguna ley que les diga cómo deben hacerlo, ya que a menudo utilizan el texto como contenedor de sus propias pasiones, que es posible que provengan del exterior del texto, o que el texto las haga surgir por casualidad. (Pág. 8.)

Esto es útil porque recuerda al escritor tanto sus privilegios como sus limitaciones. Puesto que no se puede conocer ni controlar a los lectores empíricos, los escritores necesitan escoger un lector modelo. Pero si ignoran a aquéllos completamente, la lectura será decepcionante con toda seguridad. Así pues, el investigador imagina un lector modelo y escribe, mirando por encima del hombro de vez en cuando, consciente de que los lectores reales tendrán otras preocupaciones. Lo que importa es escribir con el objetivo de exponer la comprensión que se desea, no escribir como si se quisiera restar importancia a las falsas interpretaciones, sino para sacar el máximo provecho al encuentro del lector con la complejidad del caso.

Dos capítulos más atrás sostenía que muchos investigadores de casos se sienten inclinados a imaginar a los lectores como constructores del conocimiento. Para ellos mismos y para quienes instruyen, los lectores van a desarrollar sus propios significados, a veces sus propias ambigüedades, de los casos. No se les va a disuadir, ni hay por qué hacerlo. La forma en que está redactado el informe debe servir de ayuda al razonamiento del lector. El investigador debe intentar prever la utilidad de las experiencias indirectas para el lector, debe intentar organizar el manuscrito de forma que se facilite la generalización naturalista. Al ofrecer una información que se asimile fácilmente con el conocimiento previo de los lectores, el escritor ayuda a éstos a construir los significados del caso.

Contar historias

Cuando se trata de la redacción de la investigación con estudio de casos, cada vez se habla más de contar historias. En algún caso, será útil presentar el informe en forma de relato, y en muchos otros casos será útil contar unas pocas historias o presentar unos pocos esbozos para ilustrar lo que ocurre,

pero en los informes de estudios de casos generalmente no se trata de contar historias. Los elementos de una historia son los siguientes: aparecen unos personajes, en un determinado marco, y con un problema. Los primeros esfuerzos por solucionarlo fracasan y el problema empeora. Posteriormente, gracias a un esfuerzo extraordinario y culminante, se soluciona.

Normalmente, los casos no se conocen por sus problemas. Su existencia incluye problemas y su solución, pero no son la esencia de un caso habitual. El investigador observa con atención los problemas, a veces llamados temas, porque éstos constituyen un buen marco para el examen de las condiciones y la complejidad del caso y de la conducta a seguir para abordarlas. Los temas pueden servir para establecer los capítulos del informe sobre el caso, pero aunque los problemas no se solucionen en el estudio del caso, éste debe ser más amplio, más concreto, más comprometido con su vida natural, de lo que los propios temas revelan. Pocas veces existe un punto álgido sobre el que informar. Informar sobre un estudio de casos no consiste simplemente en contar historias.

En vez de contar una historia, es más probable que el desarrollo del informe siga el esquema presentado anteriormente en este mismo capítulo, o uno de estos tres caminos:

- a. Un desarrollo cronológico o biográfico del caso.
- b. Una visión del investigador sobre cómo llegar a conocer el caso.
- c. Descripción, uno tras otro, de los principales componentes del caso.

Con mayor precisión, VAN MAANEN (1988) hablaba de relatos realistas, relatos confesionales y relatos impresionistas. Los relatos realistas “ofrecen una imagen más bien directa, de hecho”, los relatos confesionales “se centran más en el trabajador de campo que en el (caso)”, y los relatos impresionistas son “versiones personalizadas de momentos fugaces del trabajo de campo, presentadas de forma drástica” (pág. 7). Los términos sirven para los momentos de reflexión del escritor, pero restan mérito al intento del investigador de ofrecer, como informe de investigación, algo más que un chisme literario, algo mucho más respetable.

Pero el informe de investigación tradicional, en el que se enuncia el problema, se revisa la bibliografía, se diseña, se recogen datos, se analiza y se concluye, es especialmente inadecuado como informe de un estudio de casos. El caso no es un problema ni una hipótesis. Al escritor le es útil considerar determinadas alternativas como las sugeridas aquí, para después elaborar su propia forma de presentar el caso.

Los esbozos

Dentro del informe a menudo se incluyen uno o varios esbozos, episodios descritos brevemente para ilustrar un aspecto del caso, quizá uno de los temas. Muchas veces un esbozo es una representación extrema, bastante

atípica. Lo que sigue es típico de lo que hacen los niños, y atípico de lo que ocurre en la educación:

⊙ = Escuela Elemental *Luther Burbank*

⊕ = Para las escuelas que carecen de profesores especialistas en educación artística, es posible encontrar ocasiones imprevistas de experiencia estética que derivan en el desarrollo de la comprensión estética.

Nina Bartolli llevó a sus alumnos de cuarto curso a una excursión de estudio a la Casa de Luther Burbank. No lejos del huerto y los viñedos que cultivó este gran naturalista, había una vieja casa de adobe que fue construida por uno de los primeros colonizadores de la ciudad. La casa se hallaba justo detrás de los limoneros, a los pies de la gran colina que estaba hacia el oeste, a un nivel demasiado bajo para poder ver el río desde ella.

El sol lucía cálido mientras un grupo de cinco niños se dedicaba a la tarea de hacer ladrillos de adobe —quizá como lo habían hecho los primeros colonizadores. Se reunieron junto a un hoyo poco profundo de dos metros de ancho, debajo de un cedro, vertieron en él una carretilla de porquería de color negro, añadieron cuatro dedos de agua, se quitaron los zapatos, se remangaron los pantalones y empezaron a dar vueltas pateando para mezclar el adobe, a dar vueltas en un círculo de producción. Disponían de un espacio y de un objetivo perfectamente circunscritos.

Gret Neilsen, una guarda del parque, se quitó los zapatos y los calcetines y se unió al corro. En parte gracias a su presencia, el trabajo empezó con seriedad, pero a medida que se caldeaba el ambiente y el hoyo se hacía resbaladizo, y cuando la guarda dejó de hacer advertencias, el barro fue subiendo por las piernas, y por los brazos también. Poco a poco el trabajo se convirtió en un juego de niños. Cada vez se resbalaba más, y cada vez había más choques y encontronazos. Continuaron dando vueltas, arriba y abajo.

La guarda Nielsen se retiró. De repente apareció un puñado de barro en el pelo rubio de una chica. Las risas y las travesuras iban en aumento. El chico más entusiasmado se llenó de barro hasta el pecho. Un padre dijo: “¡Basta!”. Sacaron la mezcla con las manos para ponerla en los moldes y aplanarla dándole palmadas, movidos todavía por motivos irreconciliables. Después, bastante despreocupados por el destino de sus ladrillos, se fueron a quitar el barro con la manguera. Gret Neilsen sonreía con timidez y movía la cabeza. El cálido sol aseguraba al trabajo un final razonable.

Este esbozo servía bien al tema y al aserto. Aquellos chicos, y otros chicos de cualquier parte, aunque tenían experiencia en saber valorar las cosas, demostraban muy poco de lo que Harry BROUDY (1972) llamaba “valoración ilustrada”, la capacidad de convertir la experiencia en bruto en conciencia de las conexiones que existen entre el valor personal y cultural de las cosas. Nina Bartolli no abordó este aspecto, pero cabe suponer que existe una conciencia que los profesores pueden despertar. Muchas veces los esbozos persuasivos tienen un matiz emotivo, no son representativos, lógicamente son

problemáticos, de tal forma que a Charles BRAUNER (1974), autor de *The First Probe* le preocupaba cometer "fraude narrativo". Hay que cuestionar cualquier insistencia excesiva en un momento raro e intenso, fruto de la circunstancia de que coincide con las predilecciones del investigador.

El proceso de redacción del informe resulta arduo y decepcionante para muchos investigadores noveles y algunos viejos profesionales. La monografía de Harry WOLCOTT (1990) *Writing Up Qualitative Research* presenta un buen número de recursos para mantener el interés. En primer lugar, hay que contar con que la redacción del informe exigirá más tiempo que la recogida de todos los datos. Otra razón para empezar pronto a escribir.

TALLER

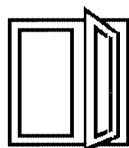
El último ejercicio para mis alumnos de Umea consistía en examinar la redacción del informe sobre un caso escrito por ellos, o la del informe sobre Harper School que aparece en el Capítulo X de este libro. Debían identificar a los posibles lectores, y posteriormente utilizar la siguiente lista de control para decidir lo que se había hecho o lo que se debía hacer para que el informe se adecuara a esos lectores.

Lista para un control crítico de un informe de estudio de casos

- | | | | | | | |
|--|----------|--------------------------|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| 1. ¿Es fácil de leer? | Mucho | <input type="checkbox"/> | No mucho | <input type="checkbox"/> | Difícil | <input type="checkbox"/> |
| 2. ¿Está bien trabado? ¿Todas las frases forman parte de un todo? | Mucho | <input type="checkbox"/> | No mucho | <input type="checkbox"/> | Inconexo | <input type="checkbox"/> |
| 3. ¿Tiene una estructura conceptual (por ej. aspectos o temas)? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 4. ¿Se desarrollan los temas con seriedad y profesionalidad? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 5. ¿La definición del caso es adecuada? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | Pobre | <input type="checkbox"/> |
| 6. ¿La presentación produce la sensación de una historia? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 7. ¿Se le ofrece al lector alguna experiencia vicaria? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 8. ¿Se han utilizado las citas con eficiencia? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 9. ¿Se utilizan con eficiencia los encabezamientos, cifras, artefactos, apéndices e índices? | Mucho | <input type="checkbox"/> | No mucho | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 10. ¿Está bien revisado, con unos últimos retoques? | Excel. | <input type="checkbox"/> | Defici. | <input type="checkbox"/> | Sucio | <input type="checkbox"/> |
| 11. ¿Los asertos del autor son justos, sin interpretaciones exageradas ni defectuosas? | Mucho | <input type="checkbox"/> | No mucho | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 12. ¿Se han considerado adecuadamente los diversos contextos? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 13. ¿Se presentaron suficientes primeros datos? | Muchos | <input type="checkbox"/> | No mucho | <input type="checkbox"/> | Muy pocos | <input type="checkbox"/> |
| 14. ¿Se escogieron bien las fuentes de datos, y en número suficiente? | Muy bien | <input type="checkbox"/> | Bien | <input type="checkbox"/> | Mal | <input type="checkbox"/> |

(Continúa)

| | | | | | | |
|---|-----------|--------------------------|---------|--------------------------|----|--------------------------|
| 15. ¿Se aprecia que las observaciones y las interpretaciones han sido trianguladas? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 16. ¿Está bien clara la función y el punto de vista del investigador? | Muy clara | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 17. ¿Se advierte la naturaleza del público al que se dirige? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 18. ¿Se demuestra empatía hacia todas las partes? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 19. ¿Se examinan las intenciones personales? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |
| 20. ¿Se advierte que se puso a los individuos en situación de riesgo? | Sí | <input type="checkbox"/> | Un poco | <input type="checkbox"/> | No | <input type="checkbox"/> |



Reflexiones

El caso, Θ , es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizá, pero no un problema, una relación ni un asunto. Probablemente, el caso que se va a estudiar tendrá problemas y relaciones, y es posible que en su informe aparezcan aspectos, pero el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso.

Para llevarlo a cabo, necesitamos organizar la recogida de datos y el informe. Muchas veces resulta útil organizar el caso en torno a un tema, Φ , o a varios temas. Los temas son problemas sobre los que las personas están en desacuerdo, problemas complicados que aparecen en situaciones y contextos. Los lectores deben conocer todo esto.

La elección de los temas nos ayuda a definir las fuentes de datos y las actividades a realizar para su recogida. Es probable que realicemos observaciones, que hagamos entrevistas para conocer observaciones de cosas que nosotros no podemos realizar, y que revisemos documentos. Normalmente, hacer todas estas cosas nos llevará a reconsiderar los temas. Aparecerán determinados temas nuevos. Se dice a menudo que el trabajo de estudio de casos es “de enfoque progresivo” (por ej., los conceptos organizadores cambian de algún modo a medida que avanza el estudio).

Generalmente, será importante buscar y presentar perspectivas múltiples de las actividades y de los temas, descubrir y reflejar las diferentes formas de ver las cosas. En algunos casos, será necesario resolver testimonios contradictorios o valores contrapuestos —cualquiera de ellos nos puede ayudar a comprender el caso.

Tratamos de observar el caso en sus actividades y lugares habituales. Reducir al mínimo la intrusión, evitar pruebas y asignación de tareas especiales, características de investigaciones y estudios de laboratorio. Reconocemos que el estudio de casos es subjetivo, que se apoya mucho en nuestra

experiencia previa y en el valor que para nosotros tienen las cosas. Intentamos que el lector pueda conocer algo de la experiencia personal de la recogida de datos. Y utilizamos la triangulación, Δ , para evitar al máximo falsas percepciones y el error de nuestras conclusiones.

Buscamos una comprensión exacta pero limitada. Muy pocas veces nuestra intención principal es la de generalizar en otros casos. Sin embargo, es inevitable la comparación con otros casos. Nosotros y nuestros lectores modificamos muchas veces nuestras generalizaciones previas, en cierto modo como consecuencia de la familiaridad que desarrollamos con el caso nuevo. A menudo, el caso nos viene impuesto —no lo elegimos. Cuando tenemos la oportunidad de elegirlo, casi siempre es más útil escoger uno que mejor pueda ampliar nuestra comprensión, que elegir el más típico. De hecho, los casos muy atípicos a veces pueden ayudarnos a comprender otros casos.

Para describir el caso empleamos un lenguaje corriente y narraciones. Pretendemos reflejarlo de forma comprensible, con narraciones y descripciones amplias pero no técnicas. El informe puede parecerse a una historia. Es inevitable que nuestras observaciones sean interpretativas, y que nuestro informe descriptivo esté impregnado y seguido de la interpretación. Damos oportunidad a los lectores para que hagan sus propias interpretaciones del caso, pero también les ofrecemos las nuestras.

Cuando empecé este libro, estaba viviendo un verano ártico en Suecia. Ahora que lo estoy terminando, siento las predicciones árticas del invierno en Illinois. ¿Tiene esto alguna importancia? Cuando leyó este manuscrito, Michael HUBERMAN dijo que las referencias suecas le decían muy poco. Quizá el lector hubiera encontrado el libro más directo si yo hubiera evitado esas historias paralelas, pero quería ilustrar lo personal, circunstancial e intrincado que es el estudio de casos. Los investigadores no dejan al margen su vida habitual cuando observan, interpretan y redactan el trabajo llevado a cabo en el caso.

El estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales a la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. La calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado el investigador o el lector. Así pues, se espera una valoración personal del trabajo.

El estilo y la curiosidad de cada investigador serán, en alguna medida, únicos. Parte de esa unicidad es deliberada. El investigador decidirá hasta qué punto quiere ser personal, cualitativo, qué funciones va a desempeñar. Son decisiones que con la experiencia se hacen más sabias. Corresponde sobre todo al investigador nuevo practicar la observación, la entrevista, el análisis de documentos en y fuera del trabajo, y emplear los métodos que se han descrito en este breve libro para desentrañar los significados necesarios e inesperados de los casos.

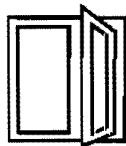
Es fácil que se intente hacer demasiado con el estudio de casos, para hacerlo a la vez intrínseco e instrumental, para que sirva a demasiados públi-

cos. Muchas veces convendrá evitar un tema o un capítulo adicionales, contar la historia de forma más breve, y con más efectos internos. Otros podrán contar el resto de la historia, las otras historias.

Uno de los peores problemas es verse excesivamente obligado a encajar el estudio de casos en un estudio colectivo de casos, o en un esquema diseñado con poca atención a este caso particular, o forzado a atender las necesidades del cliente. Son realidades que no se pueden ignorar, pero que hay que sopesar. El estudio no tiene tanta fuerza como para poder articularse en cualquier conjunto y conservar su armonía. Un estudio se puede malograrse simplemente porque se le ha exigido demasiado.

Sin embargo, los cuidados que se dediquen al caso para que merezca la pena nunca serán suficientes. Es una comunicación interactiva, primero entre un investigador singular con el caso, y después con el lector. En parte, es un ejercicio de condolencia, en parte de congratulación, pero siempre un ejercicio intelectual, de transferir ideas, de crear significados.

Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. Para algunos de nosotros un estudio de casos será el mejor trabajo de nuestra vida, si exceptuamos los que dedicamos a nuestra familia. Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos. El estudio de casos que tenemos enfrente constituye una espléndida paleta.



“Harper School”

La Reforma Escolar de Chicago fue un importante punto de atención de todos los educadores. Excepto en la Escuela Elemental *Frances Harper* de Chicago. Allí, la atención se centraba en el trabajo diario desafiante, pesado y deprimente que suponía la enseñanza y la dirección del centro. Para su personal, la reforma escolar general era una abstracción, algo bastante alejado de la realidad.

El Plan de Mejora de *Harper School* (SIP)* tenía como objetivo mejorar la lectura, los estudios multiculturales, la preparación para estudios posteriores, incluso la reparación de las ventanas desvencijadas. Pero lo que consumía la energía pedagógica diaria era incluso más prosaico: controlar las ausencias y los retrasos; encontrar un alumno, al menos, que hubiera hecho los deberes; dominar a los indisciplinados; dirigir las colas para la comida, una hacia la cafetería, otra hacia la salida, hasta que los otros grupos dejaban sitio. ¿Se controla lo prosaico con mayor eficacia si se mantiene parte de la atención en objetivos más elevados? ¿Estas tareas cotidianas son, de algún modo, peldaños que conducen a importantes metas académicas? ¿O si profesores, alumnos y todo el personal hacen todo lo que pueden, la reforma sigue siendo inalcanzable?

Empiezo con un esbozo para despertar en el lector la expectativa de que habrá una descripción narrativa de Ⓣ —o con un tema principal. Aquí, Ⓣ: ¿Existen definiciones incompatibles de la reforma en Harper School?

* *School Improvement Plan. (N. del T.)*

Este informe debía tener un estilo que fuera compatible con el de otros cinco que se iban a publicar en un informe único de evaluación. Algunos sostienen que se debe variar el estilo para llamar la atención sobre la unicidad tanto de los casos como de los investigadores. Pero algunos lectores protestan porque esas diferencias de estilo imposibilitan descubrimientos entre casos diferentes.

Es importante dar detalles sobre el contexto físico. El conocimiento del lugar debe mejorar considerablemente la comprensión de Θ de los lectores.

Aquí, el contenido no es tan importante como el clima que se refleja.

Θ_2 : *¿Quién dirige la escuela ahora que se han reducido las competencias administrativas de Pershing Road?*

Las observaciones que aquí presentamos analizan estas cuestiones de esta escuela particular. En *Harper* las obligaciones eran muchas; las oportunidades, también. Pero enseñanza y aprendizaje eran, más o menos, inamovibles. Si se hubiera propuesto un SIP diferente, posiblemente los administradores hubieran hecho prácticamente lo mismo que se hizo con este SIP.

Escuela y comunidad

Aquella primera mañana, llegué a *Harper* cuando pasaban pocos minutos de las 8, a tiempo para ver llegar a la mayor parte de los alumnos. Era una mañana fresquita, el día siguiente al del aniversario del nacimiento de Martin Luther King. Muchos chicos se abrigan con ropas de los Chicago Bulls. Todos llegaban a pie, casi todos desde los grandes bloques de viviendas de alrededor. Sus habitantes los llamaban “El Lugar”.

Un chico de *middle school*, que llevaba el fajín del encargado de dirigir el tráfico mientras los niños entran en la escuela, me acompañó a una puerta que no estaba señalizada. Tampoco estaba señalizada —por pintadas ni por fenómenos atmosféricos— la fachada de ladrillo blanco del edificio, que sólo exhibía el nombre de *Frances Harper School*. Justo al cruzar la puerta, el Sr. Carter, el responsable de seguridad, me indicó el camino del despacho. Un portero y algunos niños advirtieron mi llegada.

El conserje, con una amplia sonrisa, me presentó a la “jefe”. El recibimiento de la directora, Lyda Hawkins, también fue caluroso. Nos trasladamos a su despacho y charlamos durante un buen rato — a pesar del ajetreo cada vez mayor. En primer lugar, comentamos los enfrentamientos del día anterior entre los manifestantes en recuerdo de King y los del Ku Klux Klan. Dije: “¿Cómo pueden ocurrir estas cosas”? Ella respondió: “Hay cosas que nunca cambian”.

Lyda Hawkins llevaba ejerciendo la docencia en esta parte de Chicago desde la década de 1950, y hacía más de 16 años que era la directora de esta escuela. Conocía el barrio. Hablamos del cambio, del plan de reforma escolar de Chicago, sobre su dedicación a la dirección más que a la enseñanza y

el aprendizaje. "Para muchos, supuso un permiso para fastidiar a la directora", dijo con sentimiento. Habló de los Consejos Escolares Locales, y observó que había tenido un buen consejo. Decía que no eran realistas las expectativas de los grupos de la reforma sobre la disponibilidad de los padres para asumir responsabilidades de dirección de la escuela, y hablaba de la falta de experiencia previa a la elección como miembros del consejo, y de la posterior insuficiencia de orientación. Uno de los miembros de su consejo había dicho: "¿Cómo quiere usted que entendamos un presupuesto de dos millones de dólares? ¡Si no sé cómo gestionar 460 dólares al mes!"

La participación de la comunidad de *Harper School* no era mucha. Sólo unos pocos padres trabajaban voluntariamente con los profesores. Incluso era difícil conseguir que los miembros del Consejo Escolar Local asistieran a sus reuniones. En palabras de Mattie Mitchell, profesora y representante de la comunidad escolar: "¿Quién desea tomar decisiones? ¿Quién está preparado para hacerlo? No muchos".

El barrio

Cuando se inauguró a mediados de la década de 1960, para que atendiera a las familias que se mudaban a las casas del nuevo plan público de viviendas, *Frances Harper School* tenía una matrícula de 2.000 alumnos. En aquel tiempo, el promedio de niños por hogar era quizá de ocho. Cuando se hizo este estudio, había descendido a dos o tres, y la matrícula de la escuela estaba en unos 700. Un gran número de cabezas de familia eran madres o abuelas, que en muchos casos daban cobijo a un hombre que había abandonado sus responsabilidades paternas.

A los ojos de muchos niños, el establecimiento más importante era el Camión de los Caramelos, que todas las tardes aparcaba junto a la carretera, fuera de la escuela. Más abajo, unos años antes se encontraba la heladería El Cucurucho de Helado, pero cerró. Un par de puestos de comida rápida, y un pequeño colmado completaban la zona de comercios adyacente, aunque a poca distancia se había abierto un pequeño centro comercial. Había varias

En este punto, suprimí la anécdota de la batería que se me acabó mientras tenía el coche aparcado al exterior de la escuela. Era divertida, e ilustraba bien el tema de la falibilidad y de la imaginación a veces desenfrenada de los investigadores, pero tenía muy poco que ver con el caso.

iglesias en los alrededores, una de ellas con el cartel de "se vende". No era un barrio apagado, pero había pocos signos de prosperidad. Los pocos edificios de dos plantas necesitaban, casi todos, importantes reparaciones. Los bloques de muchos pisos dominaban en la comunidad.

Aquella mañana, unos 300 chicos de *Harper*, más en edad de *primary* que de *middle school*, se encontraban en el comedor para tomar el desayuno: cereales, "donuts" y leche. Habían llegado después de cruzar la plaza y bajar por los senderos, mientras lloviznaba en las primeras horas de aquella mañana tan tranquila. Más tarde, chicos y chicas, algunos de ellos miembros de pandillas callejeras, lo convertirían en un lugar concurrido, posiblemente no un sitio donde entretenerse, raras veces un sitio donde jugar.

Tres eran las autoridades principales de esta comunidad. La policía representaba la autoridad civil. La escuela constituía la autoridad cultural. Las pandillas del plan de viviendas de al lado ostentaban la autoridad social. La primera y la tercera autoridad estaban enfrentadas. La segunda intentaba no verse afectada por las otras dos. Familias, organizaciones de servicios sociales, organizaciones religiosas, y la comunidad de comerciantes servían de muy poca referencia para los jóvenes adolescentes. Para algunos de ellos, las pandillas eran la autoridad que se debía elegir.

Mucha interpretación en este punto. Prefiero interpretar mientras observo y escribo las descripciones, sin esperar hasta haber aportado una distribución de datos.

Un intento de comprensión

Un profesor universitario de larga experiencia en evaluación de programas, la mayor parte de ella no en escuelas urbanas, que seguía el diseño descrito para todos los estudios de casos, me había organizado la recogida de datos de forma que reflejara lo que había aprendido en los estudios de casos que había dirigido en escuelas de todo el país. Expliqué a la gente de *Harper* que las visitas que iba a realizar de enero a marzo formaban parte de un contrato entre el *North Central Regional Educational Lab* y la *School Finance Authority (SFA)*. La mayoría sabía que la SFA era un organismo impuesto por el Estado para supervisar la política y los gastos del *Chicago*

Para mí, siempre es importante hacerme visible al lector, para establecer la existencia de una interactividad entre el investigador y los fenómenos. Intento ofrecer muchas descripciones incuestionables, pero sin dejar de considerar que esa forma de ver es mi forma de ver.

Board of Education. Dije que estaba allí para describir lo que hacía la escuela para poner en práctica su Plan de Mejora. Observé que otros miembros de nuestro equipo de evaluación estaban trabajando en otras cinco escuelas. En todos los casos, se iba a elaborar un informe breve en el que se guardaría el anonimato.

Después de sólo "un año de reforma" no se esperaba ninguna mejora en el rendimiento de los alumnos, sin embargo, dije, debíamos ver qué se estaba haciendo para conseguirlo. Tanto Lyda Hawkins como yo planteamos nuestras dudas sobre la creencia en que tal *información* favorecería o estimularía el cambio. Y nos centramos en la cuestión de mejorar el rendimiento académico.

"Para bastantes de estos chicos", dijo Hawkins, "encontrarse seguros durante unas horas ya es un logro. En casa hay drogas, bebida, peligro. La escuela es, más que un lugar donde aprender, un lugar donde no tener miedo". Y después de una pausa: "No me refiero a que quiera profesores que se limiten a abrazar a los niños y a sentir pena por ellos. Quiero profesores que enseñen. Pero muchos niños no están preparados para que se les enseñe. Para todos ellos, necesitamos adultos que estén dispuestos todos los días, que tengan una estabilidad en sus vidas. No me siento tan satisfecha como algunos con los padres voluntarios. Aunque vengan dos veces a la semana, contribuyen demasiado poco a la estabilidad que los niños necesitan". Señaló que eran pocos los padres que iban, pero ahora eran más que en el curso anterior los que hablaban sobre lo que pasaba en la escuela.

"El claustro de profesores es bastante estable. Pero es posible que no lo siga siendo mucho tiempo, debido, en parte, a que algunos están cerca de la edad de jubilación, pero sobre todo porque están desanimados. Durante años, han pedido unas mejores condiciones para la enseñanza, y no ven que se vayan a conseguir. Están desanimados. Y los informes que acompañan las solicitudes de los profesores nuevos no nos hacen abrigar grandes esperanzas. Muy pocos están cualificados para asumir las responsabilidades que comporta enseñar aquí". Se destinaron fondos discrecionales del Chapter I para los esfuerzos que suponía la reforma. *Harper* recibió

Escogí esta cita larga de una entrevista para desarrollar ϕ_1 , aunque también se aplica a ϕ_2 .

550.000 dólares, que se emplearon en contratar profesores que se ocuparan de las nuevas aulas de apoyo, de los laboratorios de informática y de las aulas de educación infantil de jornada completa. Así pues, el número de alumnos no era la causa del desánimo, como lo había sido anteriormente.

Criterios evaluativos

Hay aquí una débil referencia al estilo de investigación literario. Aunque las referencias y las citas interrumpen el discurso del relato, sirven para recordar al lector que las interpretaciones tienen una conexión con la investigación.

La anfitriona demostró una gran hospitalidad, que parecía sincera. A pesar de la intrusión, la mayor parte de los profesionales de Harper hablaban con franqueza, incluso a un extraño y ajeno, como era mi caso.

Hawkins se animó al pensar en lo que yo iba a ver al salir de su despacho: una escuela feliz, en orden, segura y limpia. Al observar la importancia de la discreción (habló de “llevar esos sombreritos, piezas de museo”), Hawkins me preguntó si había reparado en el muro exterior de color blanco. “Esta comunidad respeta este muro”. ¿Me había fijado en cómo entraban los niños? “Todos se quitaban las gorras”. Después: “Vamos a dar un paseo. Me gusta llevar a todos nuestros visitantes a dar un paseo”.

Pasamos junto a esculturas, obra de antiguos alumnos del programa “Oportunidades urbanas” para artistas escolares. Subimos por la calle ancha y sombría, dejamos atrás el coche de la universidad en que había llegado, y llegamos a la plaza de El Lugar. “Esto es el parque. Fíjese”. Un lugar yermo, de más de una media hectárea de extensión, sin árboles, ni arbustos, ni césped, con los columpios sin sus asientos y algo que posiblemente fue un tobogán, sin muñecos de nieve. A diferencia del solar que está al otro lado de la calle, en éste hay muy poca basura. No han quitado el hielo de las aceras que sirven a más de 200 pisos. “Dos ascensores por edificio. Cuando no funcionan, los niños usan las escaleras”. El Sr. Carter, el responsable de seguridad, nos sigue a unos treinta metros.

Por la pequeña abertura de una ventana en el noveno piso, una mujer grita: “¡Lyda!”. Oigo risas y bromas, suavizadas por la distancia, sobre un parto inminente y una graduación. Por lo demás, la plaza está tranquila. Damos la vuelta a este primer edificio. “Los sótanos están increíblemente mugrientos”, señala. “Durante un tiempo hablé con los inquilinos para que hicieran algo, pero después me di cuenta de que me estaba inmiscuyendo en asuntos ajenos”. Llego al solar y recojo del suelo un envoltorio viejo.

De regreso a la escuela, hablamos sobre los datos que iba a necesitar: nombres, números de teléfono, documentos. Hawkins buscó material sin prisas, quería que comprendiera la escuela y "El Lugar", lo cual no le dejaba aún libre para proseguir con sus obligaciones de la mañana. La lista que encontró era de 1990. Advertí que no respondía directamente a algunas de mis preguntas. Siguió hablando sobre las cualidades y los defectos de *Harper School*. Parecía evidente que no se me iba a negar ninguna información que necesitase, pero en este lugar los medios de generar información se empleaban con menos asiduidad de la que, a mi entender, cabía esperar de una escuela elemental suburbana. O es posible que sencillamente no entendiera lo que ocurría. Pensé por un momento en una observación que un antiguo secretario del Consejo Escolar Local no había sabido interpretar.

Solo, recorrí los cuatro vestíbulos cuadrados de la primera planta, pasé por la cafetería y el gimnasio, por los vestíbulos de arriba que ocupaban los alumnos de cursos superiores, en total por 36 aulas. Escuché las conversaciones que se producían en las actividades de grupo, aulas tranquilas de lectura y de descanso, y observé grupos ocasionales de alumnos que se dirigían a realizar actividades fuera del aula. Algunas puertas estaban abiertas, pero la mayoría cerradas, aunque se podía ver el interior de las aulas a través de un marco con cristal. En la mayor parte de las puertas y de las paredes lucían carteles, cuadros de honor de asistencia, un orgullo conmovedor. Todo bastante tranquilo. No se oía (esta vez) ni una voz ni una amonestación, solamente, aquí y allá, algunas invitaciones estridentes a comportarse.

Hablé con una profesora de tercer curso, cuyos alumnos estaban en la biblioteca. Observó lo mucho que el sol nos predisponía positivamente. Había tenido una buena mañana, pero después se puso seria cuando llegó uno de sus alumnos con los papeles para trasladarse de centro. El chico sonreía. Me pareció ver hoyuelos de irlandés en su mejilla. No tengo ni idea de lo que otros pudieran haber visto.

Ⓣ : ¿La reforma escolar se basa en una idea de la explicación y del registro de información que es incompatible con el modo de actuar de Harper?

La mejora de la escuela

El patrocinador de la investigación planteó dos temas principales:

- ϕ₄ : ¿Están iniciando las escuelas la reestructuración que la reforma escolar requiere?
 ϕ₅ : ¿Qué significa la reforma para los que trabajan en la escuela?

El tono positivo de mis primeras páginas refleja las primeras impresiones que tuve en Harper. Las mismas impresiones que, en mi opinión, habrían tenido los lectores si se hubieran encontrado allí también.

En Harper tienen sus propias ideas sobre la reforma escolar. Para resumir las suyas, Mattie Mitchell decía: “Es posible que nos moleste que se hable tanto de la reforma escolar. La reforma escolar ha estado presente en esta escuela durante 16 años, desde el momento en que Lyda Hawkins empezó como directora. Cualquiera que presente ideas para mejorar recibe el apoyo necesario. ¿Esta nueva reforma? Me preocupa. Me preocupan los motivos ocultos. Existe excesivo interés por trasladar las competencias de la directora a otras personas”.

Pregunté a la directora Hawkins si durante estos dos últimos años había habido mayores oportunidades para mejorar la escuela, o si, por el contrario, ella había procurado esa mejora a lo largo de cada uno de sus 16 años. “Como profesora y como directora, no he dejado de pensar en cómo podría hacerlo mejor yo misma, en cómo podría hacerlo mejor la escuela en su conjunto. No parece que ésta sea la oportunidad, en absoluto, porque no podemos conseguir lo que necesitamos *cuando* lo necesitamos. Si algo ha cambiado, es que ahora todo tarda más. Las normas y la burocracia son peores. Pasan semanas, incluso meses. Mis solicitudes quedan amontonadas sobre la mesa de algún despacho. Antes conocía a las personas, les podía llamar y preguntarles cuándo iba a llegar el material. Ahora no hay nadie en ese despacho. Lo han reorganizado. Nadie sabe dónde está mi solicitud ni cuándo se va a atender. Lo que ellos llaman gestión responsable en realidad es anquilosamiento. Te pasas en cuatro centavos, y te devuelven la solicitud con la anotación NSF*. Es posible que ahorremos dinero, pero no mejoramos en la gestión de la escuela”.

“Fíjese en esto”, dijo Hawkins. Señaló un folleto que acababa de abrir que se titulaba *Research Summary and Self Evaluation Guide: LSCs in the First Two Years of Reform* **. El encabezamiento del Apartado II decía: “Selección y evaluación del director”.

* *Not Sufficient Funds*. No hay presupuesto. (N. del T.)

** “Resumen de investigaciones y guía para la autoevaluación: Los Consejos Escolares Locales en los dos primeros años de la reforma”. (N. del T.)

Leyó la primera frase: "La selección y la evaluación del director es una de las tareas principales que deben cumplir los Consejos Escolares Locales'. ¿No se dan cuenta de que esas personas no saben cómo evaluar a un director? No se trata de cómo representan su papel ni de cómo hablan. Se trata de lo que hacen por los niños. Y esto no se puede conocer si no se pasan horas en el centro. Muchos padres no están preparados para ayudar en su gestión. En primer lugar, necesitan conocer los programas de la escuela. ¿Cuál sería una mejora importante para esta escuela?"

Dejó el folleto, parecía decidida a no hacer ningún caso al plan general. "Bien, reparar el tejado. ¿Se dio cuenta de la bolsa de plástico que colgaba en el vestíbulo? Y cuando llueve el agua entra por las ventanas". "¿Lo podría arreglar el encargado de mantenimiento?" "Contravendría algunas normas sindicales". "¿De un modo u otro, se encargan de estas cosas los técnicos de mantenimiento?" "Algunas veces. El problema no es la voluntad de cambiar el sistema. Se trata de un problema estructural. No basta con remiendos". Para mí, la escuela tenía un buen aspecto. Los vestíbulos estaban razonablemente limpios, reproducciones de cuadros en los lugares de paso principales, carteles de *Black Heritage* en varias paredes. En el patio interior, aunque cubierto por la nieve, la zona de recreo para los niños de preescolar estaba repleta de juegos de parque. Junto al despacho estaban las fotos de graduación tradicionales, 50-60 por clase desde 1986, unos alumnos guapos de 13 años, con sonrisas anchas y encantadoras bajo unos birretes de color azul celeste.

Hablé con el encargado de mantenimiento (el vigilante jefe) que se hallaba cumpliendo su horario de portero en la entrada principal. Él, dos profesores y yo éramos los únicos blancos que vi ese día. Le comenté las marcas de pisadas en los pasillos, que a las ocho estaban limpios. "Es una escuela abierta, a la que se entra y de la que se sale al mediodía. Esto significa muchos miles de pisadas de más. Evidentemente, podríamos emplear a más personas. En nuestra situación, se necesitan cuatro, pero sólo tenemos presupuesto para tres. Antes teníamos una mujer que se encargaba de los cristales y de las zonas más reservadas, pero se recortó el presupuesto".

El Plan de mejora de "Harper School"

Antes de llegar a *Harper*, había oído que Lyda Hawkins se había opuesto a este programa de reforma. Me lo confirmó una tarde: "No, no soy partidaria de ese movimiento de reforma. Demasiadas ideas tontas. ¿Dónde está la preocupación por lo que sea mejor para los niños?"

La School Finance Authority, patrocinadora de la evaluación, hizo una gran promoción del plan de reforma escolar del estado de Chicago. Las personas a las que se encargó este estudio opinaron que era demasiado pronto para basar una evaluación en resultados obtenidos en pruebas sobre rendimiento.

Pero el rendimiento académico en Chicago era bajo, y el de *Harper* estaba entre los más bajos. Sus resultados en las pruebas de lectura, matemáticas y lenguaje eran bastante inferiores incluso a los de su propio subdistrito. Se había aprobado la Reforma Escolar, y la directora Hawkins trabajaba con su Consejo Escolar Local en la elaboración de un Plan de Mejora de la Escuela. Recogidos de los formularios que había facilitado el *Project CANAL Service Centre*, el Plan establecía 13 objetivos en los que hacer hincapié en el centro, de entre los 22 objetivos generales. Estos eran, en resumen, los objetivos de *Harper*:

1. incrementar del 5 % al 20 % el porcentaje de alumnos que superaran la media en lectura;
2. incrementar el porcentaje de alumnos que superaran la media en lectura, mediante estrategias de escritura;
3. incrementar el porcentaje de alumnos que superaran la media en lectura, mediante estrategias de contenidos;
4. incrementar del 17% al 30% el porcentaje de alumnos que rebasaran el nivel de grado de matemáticas;
5. conseguir la participación del 80% de los alumnos en las actividades multiculturales que tengan objetivos importantes;
6. conseguir que el 85% de los alumnos aprovechen situaciones de la vida real para ampliar su educación;
7. conseguir que los alumnos hagan creaciones de artes visuales y las representen en escena;
8. conseguir que el 90% de los profesores participen en programas efectivos de formación;
9. conseguir que el 80% de los profesores participen en la toma de decisiones para la mejora de la escuela;
10. conseguir que el 25% de los padres participen en la educación de sus hijos;

11. aumentar la participación de la comunidad y de los dirigentes empresariales en el trabajo de la escuela;
12. reducir el número de denuncias de actos de indisciplina;
13. identificar los trabajos de mantenimiento pendientes, y actuar en un 10% de ellos.

Para evaluar la mejora en lo que se refería al objetivo 1, se iban a utilizar los datos de los resultados de las pruebas IGAP e ITBS de 1991-1992. Para este objetivo, se hizo una lista de 21 actividades/estrategias en el SIP, entre las que se incluían:

Lectura recreativa
 Programa "Oportunidades Urbanas" (literatura)
 Lecturas fuera de horario
 Escribir para leer, de IBM (cursos 1-2)
 Pruebas de diagnóstico (cursos 2-8)
 Utilización de ordenadores en el aula
 DRTA-KWL-SQRRR*
 Ampliación de experiencias de campo
 Instrucción básica en lectura
 Club de la biblioteca
 Leer, escribir y pensar sobre Chicago
 Método fónico en los cursos elementales
 Lectura en clase, centros de audición
 Talleres para padres
 Un profesor en casa (K-3)**
 Programa RIF***
 Aprendizaje cooperativo
 Profundización en objetivos elevados
 Clases de lenguaje global
 Uso de mapas y diagramas para el análisis de historias
 Desarrollo profesional del profesorado

Me produjo satisfacción que se reflejaran esfuerzos en todos los 13 objetivos que se establecían en el SIP de *Harper*. Se podía observar que se había trabajado en profundidad con los objetivos 5, 8 y 11.

*Surgió un tema émico:
 ⚬ : ¿Son realistas los objetivos de mejora de Harper?*

* Programas diversos de diagnóstico y refuerzo de la habilidad lectora. (N. del T.)

** *K-3 Teacher*: Un profesor que dé clases a niños desde educación infantil hasta tercer año de primaria (K = *Kindergarten*). (N. del R.)

*** *Reduction in Force*. Reducción de personal, sobre todo por razones presupuestarias. (N. del T.)

En mi opinión, los cambios que se llevaban a cabo para asegurar la consecución de los objetivos académicos eran contextuales más que directamente pedagógicos, es decir, consistían más en cambiar la situación en que se producía la lectura que en enseñar durante más tiempo o de forma diferente. Los profesores ya habían estado persiguiendo esos objetivos de la mejor manera que sabían. No encontré a ninguno que tuviera confianza en que los objetivos académicos se pudieran alcanzar.

Los significados de la reforma escolar

El plan general de reforma y el Plan de Mejora de la Escuela local se redactaron como si los 13 objetivos abarcaran las aspiraciones académicas de la comunidad. Había en ellos muy pocas cosas con las que las personas discreparan, pero para muchos había otros objetivos prioritarios, sobre todo, la seguridad, la disciplina y la implicación de los padres. La siguiente es una pequeña muestra de las opiniones de las personas de *Harper School* y de su entorno:

“La reforma de la escuela debería significar un cambio en las expectativas, en la actitud de los profesores, un compromiso de esfuerzos renovados, nuevas ideas sobre cómo ayudar a los niños”. *Vice-director desde 1968*.

“La reforma de la escuela significa lo que hemos estado intentando hacer durante 16 años, incrementar la participación de los padres, abordar nuestros problemas con honradez”. *Orientador escolar*.

“Cualquier esfuerzo por la reforma supone más trabajo administrativo para el profesor. Me gustaría ver una reforma que no se traduzca en más trabajo de este tipo”. *Profesor*.

“La reforma significa conseguir una relación positiva en el trabajo entre el profesorado del centro, los padres y los alumnos, para abordar los temas académicos y los problemas sociales”. *Profesor de apoyo para la comunidad escolar*.

“También yo me pregunto qué significa la reforma. Los resultados en las pruebas son bajos. ¿Reformarlos? Hay absentismo. ¿Reformarlo? ¿Hacer una escuela más hermosa? ¿Qué vamos a reformar? ¿Qué es necesario hacer? Los Consejos

deben responder a todo esto. En este momento, no saben". *Presidente del Consejo Escolar Local.*

"Reformar las escuelas significa mejorar. No se puede abandonar. El SIP de *Harper* es un buen plan. Sencillamente se trata de seguirlo". *Miembro del Consejo Escolar Local.*

"La reforma significa la posibilidad de supervisar con rigurosidad la actividad en las aulas, ofrecer a los niños más relación con personas del sexo masculino (esta escuela está dirigida por mujeres), animarles a que hagan preguntas sobre cualquier cosa, más excursiones de estudio, pero siempre con disciplina". *Padre voluntario.*

"La reforma de la escuela significa disciplina, pero ésta debe empezar en casa. Debemos hacer que los padres participen. Soy un fanático de la educación". *Padre.*

"La reforma de la escuela es disponer de un lugar seguro para los niños durante el día". *Oficial de policía.*

"Hacer que las escuelas ejerzan la disciplina". *Ministro.*

▲ Aquí la triangulación puso de manifiesto una amplia variedad de definiciones de la reforma.

El Consejo Escolar Local

Hasta aquel momento, el Consejo Escolar Local de *Harper School* había participado poco en el gobierno de la escuela. Los miembros electos no tenían experiencia en gestión. Unos pocos la habían tenido en PTA*, pero no en dirigir una escuela. La falta de interés de los miembros de la comunidad era evidente en *Harper*. Quienes se convencían de que debían trabajar en la gestión necesitaban oportunidades para adquirir experiencia. Ésta no la podían sustituir las 30 horas de orientación que ofrecía el sistema escolar.

Uno de los primeros cometidos del Consejo Escolar Local fue la preceptiva evaluación de la directora. Era evidente que, en este punto, los miembros del Consejo tenían pocos elementos de juicio para su tarea. No se recordaba, ni existían docu-

* *Parents and Teachers Association*. Asociaciones de Padres y Profesores. (N. del T.)

mentos que así lo indicaran, que se hubieran empleado criterios formales para examinar la actuación de Hawkins. El consejo pidió a los profesores información y opiniones, que no obtuvo. Había una clara disposición a prolongar su mandato, y se aprobó una renovación de cuatro años. No encontré razón alguna para criticar tal forma de actuar y llegué a la conclusión de que, en su tarea más importante, el consejo cumplió bien con sus responsabilidades.

Suplir las vacantes del consejo seguía siendo uno de sus cometidos principales. Justo antes de mi visita, los miembros habían conseguido encontrar a un padre y a un miembro de la comunidad que estaban dispuestos a aceptar el cargo. Algunos de sus mejores miembros habían aceptado un trabajo en el sistema, y por consiguiente no eran elegibles.

Aquel consejo era reticente a abordar asuntos importantes sin que todos los miembros estuvieran orientados sobre el programa de la escuela y estuvieran familiarizados con él. En el mejor de los casos, 8 de sus 11 miembros reunían estas condiciones. La Sra. Ballard, profesora y miembro del consejo, había fijado recientemente dos fechas para reuniones informativas de sus miembros, pero ninguno de ellos acudió. Asistí a la reunión del consejo que tuvo lugar en febrero. Me habían dicho que decidir la hora de la reunión era un problema, que se intentaba evitar las horas en que, por ejemplo, ponían *One Life to Live*. En mis notas se leía:

1.00 pm, hora fijada para empezar la reunión, sólo estamos presentes el presidente y yo. 1.20, empieza la reunión según lo previsto, con tres padres y tres profesores (la directora y dos coordinadores de programa, ningún profesor sin cargo). 1.35, llegan otros dos padres. Están presentes también el encargado del mantenimiento, un profesor y dos investigadores.

En el acta de la reunión anterior constan tres temas: la seguridad en el centro y fuera de él, la asistencia a las reuniones del consejo y la posibilidad de un proyecto de ayuda de los alumnos en un hogar de pensionistas. En seguida, y de nuevo, una serie de comentarios sobre los miembros del consejo que no asisten a las reuniones, ni participan en las actividades de formación, ni están familiarizados con el programa de *Harper*. En el turno de palabras, los dos

Siendo Ⓣ = Harper School, su nuevo Consejo Escolar Local constituía un elemento importante, a pesar de que el tema no era su escasa contribución al gobierno de la escuela.

coordinadores de programa insistieron en que los miembros del consejo se debían poner al corriente sobre los programas y las actividades especiales.

Los temas que se repetían eran el absentismo a las reuniones del consejo y las normas sobre la forma de vestir de los alumnos. El presidente indicó que algunos padres seguían interesados en esas normas. La directora sugirió que lo preocupante eran las prendas que identificaban la pertenencia a una pandilla, y los alumnos que eran atacados fuera de la escuela. Sostenía que el centro estaba desterrando de forma efectiva esas prendas, y exhortó al consejo a que valorara si una forma de vestir determinada mejoraría el trabajo escolar. Un padre aceptó que el problema se planteaba fuera de la escuela. Uno de los coordinadores pidió que no se empleara el tiempo en ese tema.

Surgió otro tema antiguo, el de "cerrar el recinto escolar", es decir, impedir que los niños salieran de él y que otras personas entraran. Hawkins señaló que esto requeriría más tiempo de dedicación de los profesores y que, según los acuerdos con los sindicatos, el consejo solamente podía tomar ese acuerdo si los profesores lo votaban primero, y los profesores de *Harper* no habían mostrado su apoyo.

Se siguió hablando de estos problemas hasta que se dio por terminada la reunión a las 2.30. En realidad, sólo se trataron temas de organización y de seguridad, ningún tema académico. En resumen, era muy evidente que los miembros del consejo estaban comprometidos en representar las preocupaciones de la comunidad sobre el bienestar de los niños.

Observación de un alumno de sexto curso

A las 8.30 de la mañana del martes, Adam aparece en la puerta de la cafetería. Están sirviendo el desayuno, pero Adam no entra. La mujer que reparte los vales para la comida le detiene, parece que está discutiendo con él, de palabra. Después el chico desaparece. Adam tiene cuatro hermanos, y todos ellos llegan a la escuela por la mañana y aparentan haber recibido de sus padres una atención menor de la habitual. De baja estatura, con una

Con el fin de observar la preparación de los profesores para la mejora de la escuela, pedí permiso a su profesora para observar, durante toda una jornada, a Adam, un chico problemático que yo escogí. La atención que la profesora le dedicaba me reveló muchas cosas sobre la jerarquía de valores de Harper.

Así pues, todavía Θ = Harper School, pero para conseguir una mayor comprensión de Θ , escogí un caso dentro del caso, Θ_{ϕ} = El Sr. Garson, o Θ_{ψ} = La clase del Sr. Garson, o Θ_{θ} = Adam.

cabeza de hermosa hechura y el pelo ensortijado, de complexión fuerte, con una sudadera negra y ancha y zapatillas de deporte, lleno de energía, Adam es una persona que destaca.

A las 8.55 sube corriendo las escaleras hacia el tercer piso, junto con otros alumnos de cursos superiores, se gira para dificultar el paso a las chicas que le siguen y, como consecuencia, a toda una hilera de otros alumnos. Adam consigue que las chicas pierdan el equilibrio hasta que la Sra. Crain, una de las profesoras, le ve y hace que los alumnos sigan subiendo.

El “aula de apoyo” de Adam y de otros 15 niños “en situación de riesgo” se encuentra arriba, al final de las escaleras. Es el aula de sexto del Sr. Garson. Éste se da cuenta de la presencia de Adam, y le dirige cuatro palabras en voz baja antes de hacer entrar al resto de la clase con cariño en el aula. Adam desaparece mientras se dirige hacia el armario donde tira el abrigo, que le está grande. Garson le dice que coja la fregona y limpie el suelo alrededor de su pupitre, el más cercano a la puerta. Se arremolinan una docena, más o menos, de niños que han llegado a la hora. Adam coge la fregona y busca con ella los pies de los que tiene más cerca. Se apaga el ruido del vestíbulo y los pasillos, y también en esta aula los chicos se van callando. Interfono: “Sra. Hampton, por favor venga al despacho”.

Es un aula típica de escuela elemental, con ventanas que ocupan por completo una de sus paredes, pizarras en la parte de delante, y carteles de elaboración propia o comprados en casi todas partes. Cerca de la puerta hay dos ramitas de algodón, con la inscripción “Algodón”. A ambos lados de un espacio libre están distribuidos los pupitres móviles, ocho a cada lado, la mayor parte de ellos de cara a la pizarra. Es un aula grande para tan pocos chicos.

“¡Perdón! ¡Perdón!”. Es la forma que tiene Garson de hacer que la clase se calle. Unos pocos alumnos hablan en voz baja, Garson se dirige a ellos para que atiendan y dispongan sus cosas. Me había advertido de la importancia de recuperar un ambiente de disciplina. A las 9.10, llegan dos alumnos retrasados. Les pide que justifiquen el retraso. La chica había acompañado a su hermana menor a la escuela. El chico no atiende a la pregunta, y se le manda al

Dedico más atención a las interrupciones administrativas que la que suelen prestar la mayoría de los observadores. Incluirla distrae a los lectores, pero también a los alumnos. Es una de las pocas modificaciones del proceso de instrucción que la directora tiene a su completa disposición.

vestíbulo a "asearse la cara". Tengo la impresión de que la clase espera que por el interfono se den las instrucciones para empezar las clases. Adam está sentado tranquilo en su sitio.

Garson anuncia: "Hoy vendrán la Banda y el Coro Gospel de *DuSable High School*", y menciona a Tina Turner. A pesar de que lleva bastantes años ejerciendo la docencia en este lugar, me resulta un poco difícil entender el dialecto caribeño que emplea. Los alumnos no dan ninguna señal de no entenderle. Es posible que Garson esté preguntando quién va a cantar. Adam no demuestra interés.

Son las 9.15 y seguimos sin oír nada por el interfono. "Bien, vamos a empezar. Abrid los libros de lectura por la página 169, 'Cosas extrañas en el espacio'". La clase está muy callada; se puede oír el ruido del tráfico de la calle. "Michael, pon el libro para que Jon lo pueda leer también. ¿Cuáles son las cosas extrañas del espacio? ¿Lo adivináis? Que alguien diga de qué se puede tratar". Nadie lo hace. Adam pasa las páginas del libro. "¿Objetos volantes no identificados?" Garson cuenta una historia que se dio como noticia acerca de un conductor al que se le aproximaron criaturas del espacio. Algunos chicos se ríen en son de burla. Adam, no.

Recuperado el silencio, Garson se queja de cómo pasa el tiempo. "Veamos, ¿cuántos van a comer?" Solamente Annalee levanta la mano. Uno a uno, controla a cada uno de los chicos, bromea, deja que se relajen, abandona la artificialidad de las comunicaciones. "¿Qué tal un perrito caliente, Adam?" "No, hamburguesa y patatas". "Bueno, para esto tendrás que ir a otro sitio. Adam, por favor ¿te quieres sentar en tu sitio?" No se sienta.

"Darci, por favor ¿quieres leer 'Cosas extrañas en el espacio'?" En la primera frase se hace referencia a la comida basura. Garson interviene. "¿Qué es la comida basura?" Nadie responde. "Caramelos y galletas y cualquier cosa que no sea la comida normal que se supone que debemos tomar". Darci sigue leyendo. Cuando encuentra una palabra difícil, Garson la explica. Y hace que los demás interpreten lo que están leyendo. "¿A qué se refiere cuando dice basura espacial?" El interfono: "Profesores, les recordamos que deben mandar los partes de faltas al despacho". "Millones de estrellas ¿y qué más? Inclu-

Los dialectalismos y la pobreza de lenguaje suelen ser irrelevantes para los temas, y lo más habitual es que afeen los documentos escritos. Normalmente los sustituyo por un lenguaje correcto.

La buena enseñanza depende de la capacidad de sacar el máximo provecho de las situaciones complejas. Me resulta difícil describir la mala enseñanza. En este caso, ni el estilo ni los contenidos de Garson eran encomiables, pero sí lo era, y mucho, la atención que dispensaba a Adam.

Los niños siempre son complejos, y de ahí la complejidad de la enseñanza y, consiguientemente, de la mejora de la escuela.

Δ Me parecía que Garson empleaba el libro de lecturas más con el fin de controlar a los alumnos que de hacer que aprendieran, intenté triangular esta impresión pero encontré pocas pruebas.

Creo que el lector debe experimentar la lentitud con que la instrucción progresa en el aula. Hacer una narración más resumida no reflejaría la realidad de ese ritmo.

so existe una estrella especial que no se puede ver por la noche. Y estrellas fugaces”. Darci termina el párrafo. “Aprenderéis mucho si miráis las estrellas. Se puede hacer un mapa de ellas”.

“Bien, Adam, lee tú”. Adam lee: “La tierra gira alrededor del sol”. Y sigue, Garson explica las palabras, pero se va leyendo a buen ritmo y dando sentido a lo que se lee. Cuando Adam llega al uso de prismáticos y telescopios, Garson hace que se detenga e intenta que los alumnos aporten ideas sobre lo que se puede ver con unos y otros. “Sí, hacen que las estrellas parezcan más grandes”. Quiere que aventuren también qué tipo de basura espacial verían. “En un planetario —todos habéis estado en alguno— se puede observar cómo se mueven las estrellas en el cielo. Y su tamaño y color. ¿Cómo decía Adam que se llaman las personas que se dedican a estudiar las estrellas? Astrónomos. Los astrónomos utilizan telescopios muy grandes”. Todos están callados. “Decidlo. Quiero que los alumnos inteligentes lo digan”. “Astrónomos”. (Pausa) “Gracias, Adam”.

Sigue leyendo Kim, pero pronto es interrumpida. “¿Por qué todas las noches las estrellas se ven en lugares diferentes? Sí, van girando. ¿Cuál es aquí la palabra clave? Se mueven, ¿verdad?” Y después de unas palabras sobre un observatorio en la cima de una montaña: “¿Por qué el aire está tan limpio en lo alto de la montaña? ¿Quién ha dicho porque está muy arriba? Así es. Más abajo tenemos todas esas cosas de la atmósfera. Kerstin, baja las manos. ¿Por qué caen los meteoritos? Vamos. Lo tenéis que saber, unos chicos que harán séptimo el año que viene. ¿Porque son viejos? No. ¿Creéis que van y dicen: ‘Estoy harto de ti, mamá, me voy a caer’. Pensad”. Y Kerstin lee un poco más. “¿Y por qué es amarillo el sol?, ¿y no azul o verde? Decid lo que pensáis. De acuerdo, buscadlo en el libro. En la página 170 se explica por qué los meteoritos caen”. Y después dice algo sobre la canción “Coge una estrella fugaz” y que Adam podría escribir una tarjeta a su chica el día de San Valentín, y quizá deseara mandarle una estrella fugaz. Kim vuelve a leer en voz alta. “Y en la página 172 encontraréis lo de la basura espacial: polvo y piedras. Debéis saber cuál es la diferencia entre meteoro y meteorito. Averiguad las definiciones”.

Adam está de nuevo en su sitio. Annalee vuelve a leer. La clase le sigue en sus libros. Todos giran la página a la vez. El Sr. Garson ayuda a Adam a seguir con el libro, quizá en parte porque le habían advertido que yo iba a observar a Adam de cerca. Son las 9.55. “Dejad los libros. Poned los pupitres bien”. Adam sigue leyendo. “Poneos en fila”. Adam habla con Garson, de pie a su lado, se gira pero poco a poco se va apoyando contra él.

Salen todos hacia los aseos, el Sr. Garson al frente, Adam el último, rezagado. Pasan una fila de chicos de octavo. Adam consigue que se fijen en él, se gira hacia ellos, adelanta la pelvis, se cubre los genitales con ambas manos y dice algunas palabras, de las que sólo escucho: “... coño”. En su cara, una sonrisa de lado a lado, en la de los niños, unas risitas de complicidad.

Unos cientos de alumnos participan positivamente en el programa de música *Black Heritage*. Adam, sin embargo, permanece sentado durante 90 minutos sin expresión alguna, con los brazos cruzados casi todo el rato. Al regresar, cuando se detienen para ir a los aseos, otro profesor coge a Adam y le reprende. El Sr. Garson le lleva a una esquina y habla con él durante unos minutos, después le pone en la terminal de Apple II del aula. El chico asiente, trabaja con atención mientras los otros niños estudian Lengua hasta el mediodía. El tema es “El clima de invierno”. Adam se pierde las explicaciones sobre las “frases temáticas” y un debate extenso sobre la costumbre de cubrir las ventanas de casa con papel y plástico, y de tapar con cinta adhesiva las grietas de los marcos de las ventanas, para protegerse del aire invernal.

La tarde transcurrió, más o menos, como lo había hecho la mañana. Adam siguió mostrándose insumiso, merecedor de una disciplina especial, siempre un posible estorbo para las clases. Cuando me dirigía al coche, pensaba: Adam no es un chico típico, el Sr. Garson tampoco es un profesor típico, y posiblemente éste no haya sido un día típico. Sin embargo, es evidente que este profesor tenía ante sí una tarea importante en la formación de la personalidad del chico y en atender sus necesidades —al igual que otros profesores tienen la inmensa responsabilidad de la socialización de los niños y de recom-

El buen gusto es un tema que deben considerar quienes redactan informes. Se objetó el uso de la palabra “coño”, y fue motivo de cierto rechazo de este estudio de casos.

Δ Aquí mi intención era indicar hasta qué punto Garson ejercía de padre con Adam, pero la triangulación no tuvo éxito.

Una vez más, recuerdo al lector mi presencia y lo subjetivo de mis explicaciones.

Todo el análisis se basaba más en la interpretación directa que en la suma de ejemplos. Se fueron modificando los hallazgos mediante la reflexión continua, se triangularon con múltiples métodos y con la búsqueda deliberada de pruebas que los pudieran desmentir.

poner algunas vidas maltratadas. El Sr. Garson tenía un grupo pequeño y receptivo con el que trabajar, incluido Adam. Éste era especialmente receptivo. No parecía carecer de ambición ni de autoestima. En cierto modo, se me antojaba que era una persona que iba a influir en las vidas de los demás. ¿Cuál sería su misión? De momento, parecía estar muy alejada de la misión de la escuela.

El trabajo del Sr. Garson era solícito, como también el de los otros profesores. Parte del tiempo se debía emplear en atender a los alumnos, pero regularmente se enfrentaba a las exigencias de la comunidad, los niños, la escuela y a los esfuerzos que exigía la reforma escolar. En la clase del Sr. Garson se daba importancia a la educación de las habilidades académicas de los niños, pero parecía que a menudo tenía prioridad la atención a sus necesidades personales y sociales.

Los plazos que se habían fijado para el estudio evaluativo de este caso (en realidad llevaba en *Harper* sólo 10 días) solamente permitieron hacer un somero estudio de la actividad docente, y casi toda ella en el aula del Sr. Garson. Lo que observé en otras clases a veces me pareció una instrucción seria, y otras veces, ineficaz. Las observaciones de la directora confirmaron la existencia de una diversidad de situaciones considerable. Mi opinión era que la competencia del profesor, por deficiente que fuera, no suponía ningún obstáculo importante para poder incrementar el rendimiento de los alumnos de *Harper* hasta los niveles que se proponían como objetivo en el SIP.

Otros temas

Enriquecimiento mediante programas especiales

En un informe de esta extensión, intento ceñirme a 3 ó 4 temas. En este caso, ya se han mencionado 6, y ahora otros 4. Es un informe denso en temas, y con poca descripción detallada del caso.

La forma principal de elevar el nivel de aprendizaje en *Harper School* fue facilitar una variedad de experiencias mediante programas especiales. Algunos de ellos tenían un contenido claramente académico, incluidas las bellas artes, pero otros pretendían poner en contacto a los alumnos con diversas culturas y situaciones que no solían estar a su alcance.

Como parte del programa "Adopte una escuela" y del "Proyecto Mentor" de la AT&T*, para sus alumnos de séptimo y octavo curso, *Harper* había asignado a cuatro o cinco de ellos a cada voluntario de la empresa de Bell Lab, y una vez al mes se alternaban las reuniones en la escuela y en la fábrica, para hablar, definir objetivos, presentar profesiones técnicas y animar a cumplir con lo que le correspondía a la escuela. Oportunidades Urbanas, Lenguaje Global, Escribir para Leer. Se hacían muchos esfuerzos, pero no todo el mundo se sentía satisfecho. En opinión de Mattie Mitchell: "A algunos profesores les molestan todos estos programas especiales, y dicen, 'Oh, no, otro programa no', sobre todo si interfiere en su trabajo".

En *Harper* existían tantas estrategias para mejorar la lectura y otros aspectos educativos debido, en parte, a que no sabían qué hacer. Ni lo saben otros. Hay pocas investigaciones y pocas experiencias profesionales que demuestren los pasos que se deben seguir para alcanzar los objetivos de la reforma. Era fácil conseguir consejos de todo tipo, no así seguridad. La responsabilidad de conseguir una mayor participación y unos mejores resultados en las pruebas recaía en gran medida en el profesor. Y los profesores de *Harper* no sabían cómo llevar a la práctica la reforma que se exponía en el Plan de Mejora de la Escuela.

Las pandillas

Un día, faltaron más alumnos de lo habitual en el tercer piso. Se dijo que los niños habían asistido al funeral de un chico asesinado el domingo anterior. Corría el rumor de que habían llamado a las puertas a primeras horas de la mañana y, más o menos, se había obligado al chico de la casa correspondiente a asistir.

Una de mis últimas tardes había dispuesto entrevistar a dos cabecillas de pandilla, pero no aparecieron. Estuve hablando con dos jóvenes del Club de

En un estudio de casos posterior sobre una escuela de Chicago, desarrollé este tema como tema principal.

* *American Telephone and Telegraph*. Compañía norteamericana de teléfonos y telégrafos. (N. del T.)

No existe una forma consensuada de presentar los datos de entrevistas. Es importante que se refleje con claridad quién habla en cada momento, aunque en este caso yo no distinguí entre los dos chicos. Repaso mucho las preguntas y las respuestas, y hago todo lo posible por mantener todo el significado —tal como yo lo entiendo. Si tengo ocasión, hago que quienes responden las preguntas corrijan el borrador y, eso sí, lo mejoren. Cuando niegan algo que estoy seguro que dijeron, y se trata de algo importante, mantengo la cita aún en contra de sus deseos. Con frecuencia, incluyo esta circunstancia, con un mayor anonimato, en algún otro lugar del informe.

Chicos y Chicas, miembros de pandillas, durante media hora. La conversación me confirmó en mis preguntas, como lo hizo uno de los dos chicos de 13 años que parecía responder con franqueza. La conversación transcurrió, más o menos, así:

Tú fuiste a *Harper School*. ¿Era una buena escuela? *Sí.*

¿Tenía cosas malas? *Los libros eran muy viejos, no eran muy buenos.*

¿Ordenadores? *Algunos no funcionaban.*

¿Y los profesores? ¿La Sra. Hawkins? *Bien. Eran buenos.*

¿Había demasiada disciplina en la escuela? *No, se necesita disciplina.*

Piensa en algún miembro mayor de tu organización, en alguien que tú admires. ¿Qué admiras en él o en ella? *El respeto que tiene por la gente.*

¿Cree esta persona que los chicos deben estar en la escuela y aprender mucho? *Sí.*

¿Qué consejos te da? *Que trabaje en la escuela*

¿Has oído hablar de la “reforma escolar”? *(no responde)*

No hace mucho hubo elecciones de padres y miembros de la comunidad para el Consejo Escolar Local. ¿Oíste hablar de ellas? *Es posible.*

El Consejo participa en la gestión de la escuela. ¿Sería una buena idea que un miembro mayor de tu organización se presentara como candidato? *Es posible.*

¿A los miembros de tu organización les importa si *Harper* es una buena escuela o no? *A algunos.*

Estrés y agotamiento

Uno de los asombrosos signos de desgaste: Rodeadas de las fotografías de los graduados de 1986, están las de los administradores de *Harper*. Estos administradores siguen en la escuela, y me pareció que habían envejecido mucho. Uno de los antiguos del centro estuvo de acuerdo conmigo.

Un día, un padre denunció que un profesor había tocado las nalgas a su hija. El profesor negó la acusación. Dos días después, llegaron tres policías, uno de ellos parecía ser el encargado de la investigación y los

otros dos, los guardias. Se pasaron bastantes horas con los testigos. El policía no encontró pruebas de la acusación. Uno de los guardias, que esperaba en el despacho de fuera, antes de salir, se dirigió a una niña pequeña que estaba sentada allí: "Tú haces lo que te dice el profesor, ¿verdad?" Enérgico: "Tú haces lo que te dice el profesor, ¿oyes?" Tres consideraciones: la acusación de abusos deshonestos no se archivó. Un pequeño incidente costó la exagerada suma de una jornada laboral de un policía, la jornada laboral de 3 profesores, y horas de clase de 10 alumnos. Y un policía solidario con los profesores, en nombre de la disciplina, cerró el incidente hostigando a una niña.

La disciplina

A las 8.15 de la mañana, y con una temperatura inferior a los 0 grados, unos 15 o 20 chicos, que en su mayor parte rondarían los 12 años, se apiñaban fuera en el camino que conducía a la puerta principal, chicos y chicas, sin hacer señales de entrar. Un chico bajo golpeó a una chica de una embestida directamente en el pecho, y la derribó. Ella se revolvió, y lanzó al chico miradas amenazadoras, pero sin contraatacar. Nadie se movió para auxiliarla, ni para detener al atacante, que seguía sonriendo.

Mattie Mitchel, la representante de la comunidad escolar, dijo: "Son unos chicos tan malos, siempre golpeándose, peleando, corriendo por la calle. En realidad, son sólo unos pocos. La mayor parte de los 700 son buenos chicos". Me hizo pensar en John, que sonreía con facilidad, día tras día, castigado más o menos de forma permanente con "arresto domiciliario", sentado en la sala de espera del despacho principal. El informe decía que John siempre se comportaba en clase de forma que escapaba al control del profesor. Algunas veces, el conserje pedía al maestro por el interfono que mandara algunos ejercicios adicionales para que el chico los hiciera. John había escrito en su carpeta: "Seré dios". Un profesor que pasaba le preguntó si había querido decir: "Seré bueno" *. Lo negó con la cabeza.

* *"I will be god", "I will be good"*. Palabras de fácil confusión en inglés, pero de significado muy dispar. (N. del T.)

En muchos de estos estudios nos interesan los cambios. ¿Es diferente la situación ahora de como era anteriormente? Dado que pocas veces tenemos constancia de cómo era antes, tenemos que preguntar a las personas que la han vivido antes y ahora. Es habitual que se apresuren a afirmar o a negar que se hayan producido cambios, según les concierna, y muchas veces no definen las variables o los temas del mismo modo que lo hacemos nosotros. La mayor parte de los criterios que empleamos para evaluar la existencia de cambios son pobres.

Δ Para triangular este tema, como hice con otros, lo presenté de forma oral o escrita a varias personas de Harper a quienes les preocupaba la disciplina. En general, tuvieron pocas cosas que añadir o que suprimir, asentían con la cabeza o se encogían de hombros. Pero sí esperaba un poco, solían aportar algún dato que para ellos era importante, normalmente algo general, pero también muchas veces algunas cuestiones diferentes de las mías.

El sargento Bruce McClendon, del Departamento de Policía de Chicago, supervisor de la unidad de patrulla escolar del distrito en que se encuentra *Harper School*, comentaba que el cumplimiento de la ley había cambiado durante los últimos 18 meses, gracias sobre todo a la Operación SAFE (*Schools Are For Education*)*, un esfuerzo conjunto de la Oficina Escolar y el Departamento de Policía para “asegurar que los actos delictivos y la delincuencia no limiten la seguridad ni la integridad de los alumnos y los profesores”. “Ahora va mucho mejor”. Las patrullas visitan las escuelas elementales, al menos tres por semana. “*Harper* es una de las escuelas a las que mejor se puede ayudar”. Se tienen que practicar muchos arrestos —aunque el director puede impedir muchos de ellos dentro de la escuela. “No hemos tenido oportunidad de ver muchos cambios en las escuelas, que se hayan producido desde que empezó la reforma escolar”.

Charles Coles, un padre voluntario, se ocupaba de la vigilancia en la segunda puerta de entrada. Bastantes padres y otras personas llamaban a la puerta de hierro, que estaba cerrada. Él se levantaba y les permitía pasar. No entendí quién debía acreditarse y quién no. Charlie me dijo que tenían cuidado de no dejar entrar a algunas personas. Y después parecía lamentar haber permitido que lo hiciera un chico que tendría la edad de estar en instituto, era hijo de uno de los profesores y al que estuvo reprendiendo durante un rato por ser tan “mal educado”. Decía que se necesitaba más disciplina en la escuela.

Era opinión generalizada que la “disciplina” formaba parte de lo que se enseña en las escuelas, no sólo un requisito para la actividad académica, sino un fin en sí misma. Los profesores de *Harper* dedicaban gran parte de sus esfuerzos a la disciplina, no sólo porque los niños fueran descuidados o díscolos, sino porque tanto ellos como la comunidad esperaban que se enseñaran el orden y la obediencia. Se solía poner en duda que los profesores fueran capaces de enseñar docilidad y respeto a esos niños de forma eficaz, sin amenazas, sin dejar de recordar continuamente las normas, y sin abordar de forma inmediata las conductas incorrectas —y sin embar-

* “Las Escuelas Son Para la Educación”. SAFE significa, también, “seguro”. (N. del T.)

go, algunos profesores de *Harper* lo hacían. A veces parecía que el objetivo no era tanto conseguir conducta correcta como lograr el reconocimiento de la autoridad. La disciplina era tan importante en esta escuela que, si el Plan de Mejora de la Escuela debía recoger y atender por completo las preocupaciones de la comunidad en su totalidad, sería el objetivo principal.

La puesta en práctica de la reforma

Para la directora y los profesores de *Frances Harper Elementary School* la reforma escolar de Chicago era un esfuerzo equivocado por alcanzar objetivos educativos que en sus aulas estaban planteados desde hacía tiempo. Criticaban la importancia que se otorgaba a la participación de los padres en la dirección, y en particular la evaluación del director por parte del consejo escolar, y basaban sus críticas, sobre todo, en que los padres y los miembros de la comunidad no estaban preparados para asumir esas responsabilidades complejas. Como decía, una vez más, Mattie Mitchell: "El Plan de Mejora de la Escuela no resume realmente lo que intentamos mejorar. De hecho, nunca cejamos en el intento de mejorar la escuela". Y Lyda Hawkins decía: "Lo que esta escuela debería ser es una escuela de comunidad de mañana, tarde y noche". En realidad, estos educadores profesionales estaban diciendo que la reforma escolar de Chicago no abordaba suficientemente las interrelaciones que en la actualidad se producían entre las circunstancias sociales, las económicas y las educativas.

Si el plan general de reforma era simplista, el Plan de Mejora de la Escuela de *Harper* lo era todavía más, era compatible con aquél, pero no era sino su versión reducida. La actividad docente y la gestión de las escuelas eran algo mucho más complejo, y exigían resoluciones más inmediatas, que el SIP. La enseñanza que se impartía de hecho parecía ser, como mínimo, tan buena como lo sería la que impartirían estos profesores, con estos alumnos en estas aulas y siguiendo los planes de reforma de la enseñanza. Dadas las estructuras actuales, la suma (a lo largo de los próximos años) de lo que intenta-

En este último apartado, intento describir el caso de la forma que resulte más útil para los lectores inmediatos, los miembros de la School Finance Authority, para mi público más amplio, cualquiera que esté interesado en Harper School, y para otro más amplio aún, cualquier persona interesada en la reforma escolar urbana. Los temas deben encajar con los de los primeros párrafos.

Uno de los pasos importantes en la triangulación de los asertos es el de buscar pruebas que los contradigan. Para los investigadores resulta duro buscar una y otra vez algo que desmienta las conclusiones que con tanto cuidado y reflexión han elaborado, pero los buenos investigadores desarrollan el orgullo de plantearse retos personales.

ban conseguir los profesores y la directora, con la voluntad de lograrlo día tras día, probablemente no supondría un progreso hacia los objetivos de rendimiento fijados para la escuela o el distrito. Pero nada ni nadie con autoridad apuntaba ningún cambio de rumbo asumido de sus actividades diarias, aunque se realizaban grandes esfuerzos por mejorar la pedagogía mediante la utilización de programas especiales tales como la recuperación en lectura, el aprendizaje interdisciplinar, la tutoría y el aprendizaje cooperativo.

La gente de *Harper* estaba preocupada por la función de los padres en la educación. Gail Wiggins, un asesor de la escuela, decía: "Este año participan más padres, y son más exigentes en el trato que se debe dar a sus hijos". Pero la participación de los padres en la dirección formal no parecía todavía que representara de modo efectivo los deseos de la comunidad. En esta comunidad de condición económica humilde, un consejo escolar inexperto constituía un engorro potencial para que la directora pudiera tomar las decisiones que debían afectar a todo el centro. Para bien o para mal, los miembros del consejo se preocupaban más por el bienestar de los alumnos que por sus resultados académicos.

La gente de *Harper* estaba preocupada también por la seguridad y la disciplina. Se solía considerar que lo más importante era enseñar a los niños a comportarse, más que mejorar la asistencia y los resultados académicos. En comparación con los hogares y las calles de su alrededor, *Harper School* era un lugar seguro y productivo. Se trataba bien a los niños y a sus padres, y se sentían satisfechos de su escuela. Algunos hubieran deseado en ella más autoridad y un mayor aprovechamiento de las oportunidades de disciplinar a los alumnos.

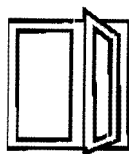
La directora era una autoridad no sólo en su comunidad afro-americana, sino en la ciudad en su conjunto. Administradora inteligente y voluntariosa, cuidaba el clima de *Harper*. Era una institución académica humana. No cabía duda de que tanto ella como el claustro de profesores seguirían trabajando mejor, pero incluso las mejoras más insignificantes que se proponían en el SIP parecían inalcanzables. Los problemas de indigencia y de marginación social, demasiado graves. Las ansias de seguridad y

No suele ser oportuno introducir información nueva en el resumen. Las citas de aquí proceden de una fuente nueva, pero no son más que unas palabras frescas que se suman a ϕ , ya desarrollado: "¿Existen aquí definiciones incompatibles de la reforma?"

Termino el informe con el mejor comentario que sé hacer sobre el caso y que más relación guarda con el tema y más comprensión puede generar.

Si hubiera empezado con un esbozo (como sugiere el modelo del Capítulo VIII), terminaría ahora con otro. En su lugar, terminé con asertos relacionados directamente con los temas que habían suscitado los clientes que habían financiado este estudio de casos.

de disciplina absorbían la energía que pudiera quedar. La enseñanza en *Harper* constituía un bien de la comunidad. La escuela llevaba un cierto tiempo poniendo en marcha la reforma, la reestructuración era todavía escasa, pero los trabajos preliminares parecían estar al nivel que la comunidad por sí sola podía alcanzar.



Bibliografía

En la siguiente bibliografía se incluyen las obras citadas en esta obra, así como otras que se consideran necesarias o que aparecen en otros textos.

- ADLER, P., y ADLER, P. (1994). "Observational techniques". En N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 377-392). Thousand Oaks, CA, Sage.
- AGEE, J., y EVANS, W. (1960). *Let us now praise famous men*. Boston, Houghton Mifflin. (La obra original se publicó por primera vez en 1941.) (Trad. cast.: *Elogiemos ahora a hombres famosos*. Barcelona, Seix Barral, 1993.)
- BECKER, H. (1958). "Problems of inference and proof in participant observation". *American Sociological Review*, 23, págs. 652-660.
- BLOMEYER, R., y MARTIN, D. (1991). *Case studies in computer aided learning*. Londres, Falmer.
- BODGAN, R., y BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn & Bacon.
- BRAUNER, C. (1974). "The first probe". En *Four evaluation examples: Anthropological, economic, narrative and portrayal* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, N.º 7, págs. 77-98). Chicago, Rand McNally.
- BROUDY, H. (1972). *Enlightened cherishing*. Urbana, University of Illinois Press.
- BURGESS, R. (1983). *In the field*. Londres, Allen & Unwin.
- CAMPBELL, D. (1975). "Degrees of freedom and the case study". *Comparative Political Studies*, 8, págs. 178-193.
- (1978). "Qualitative knowing in action research". En M. BRENNER, P. MARSH, y M. BRENNER (Eds.), *The social context of method* (págs. 184-209). Nueva York, St. Martin's.
- y FISKE, D. (1959). "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix". *Psychological Bulletin*, 56, págs. 81-105.
- J., DAFT, R., y HULIN, C. (1982). *What to sudy: Generating and developing research questions*. Beverly Hills, CA, Sage.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londres, Falmer. (Trad. cast.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investi-*

- gacción-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988.)
- COLE, C. (1993). "Family adaptation to the Indiana BUDDY home and school computer program". En North Central Regional Education Laboratory (Ed.), *BUDDY SYSTEM Evaluation Report* (Fotocopia del autor). Oakbrook, IL, North Central Educational Laboratory.
- COX, D. (1974). *Claude Debussy: Orchestral music*. Londres, British Broadcasting System.
- CRONBACH, L. (1971). "Test validation". En R.L. THORNDIKE (Ed.), *Educational measurement* (págs. 443-507). Washington, DC, American Council on Education.
- (1975). "Beyond the two disciplines of scientific psychology". *American Psychologist*, 30 (2), págs. 116-127.
- y Associates. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DAY, M., EISNER, E., STAKE, R., WILSON, B., y WILSON, M. (1984). *Art history, art criticism, and art production: An examination of art education in select school districts: Volume II. Case studies of seven selected sites*. Santa Monica, RAND Corporation.
- DELAMONT, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. Londres, Falmer.
- DENZIN, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA, Sage.
- y LINCOLN, Y. (Eds.) (1984). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- DEXLER, L. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- DILTHEY, W. (1910). "The construction of the historical world of the human studies [Der Aufbau der Welt in den Geisteswissenschaften]". *Gesammelte Schriften, 1-7*. Leipzig, B.G. Tübingen.
- (1976). "Introduction to the human studies: The relationship of the human studies to the sciences". En H. P. RICHMAN (Ed.), *W. Dilthey, Selected writings* (páginas 163-167). Cambridge, UK, Cambridge University Press. (Original publicado en 1883 como *Gesammelte Schriften, 1*, págs. 14-21.)
- Eco, U. (1994). *Six walks in the fictional woods*. Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona, Lumen, 1996.)
- EISNER, E. (1979). *The educational imagination: On the design of an evaluation of school programs*. Nueva York, Macmillan.
- (1985). "Learning and teaching the ways of knowing". En *84th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (págs. 97-115). Chicago, University of Chicago Press.
- y PESHKIN, A. (Eds.). (1990) *Qualitative inquiry in education*. Nueva York, Teachers College Press.
- ERICKSON, F. (1986). "Qualitative methods in research of teaching". En M. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (págs. 119-161). Nueva York, Macmillan.
- FEAGIN, J., ORUM, A., y SJOBERG, G. (Eds.). (1991). *A case for the case study*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- FETTERMAN, D. (1989). *Ethnography: Step by step*. Newbury Park, CA, Sage.
- FIRESTONE, W. (1993). "Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research". *Educational Researcher*, 22, págs. 16-23.

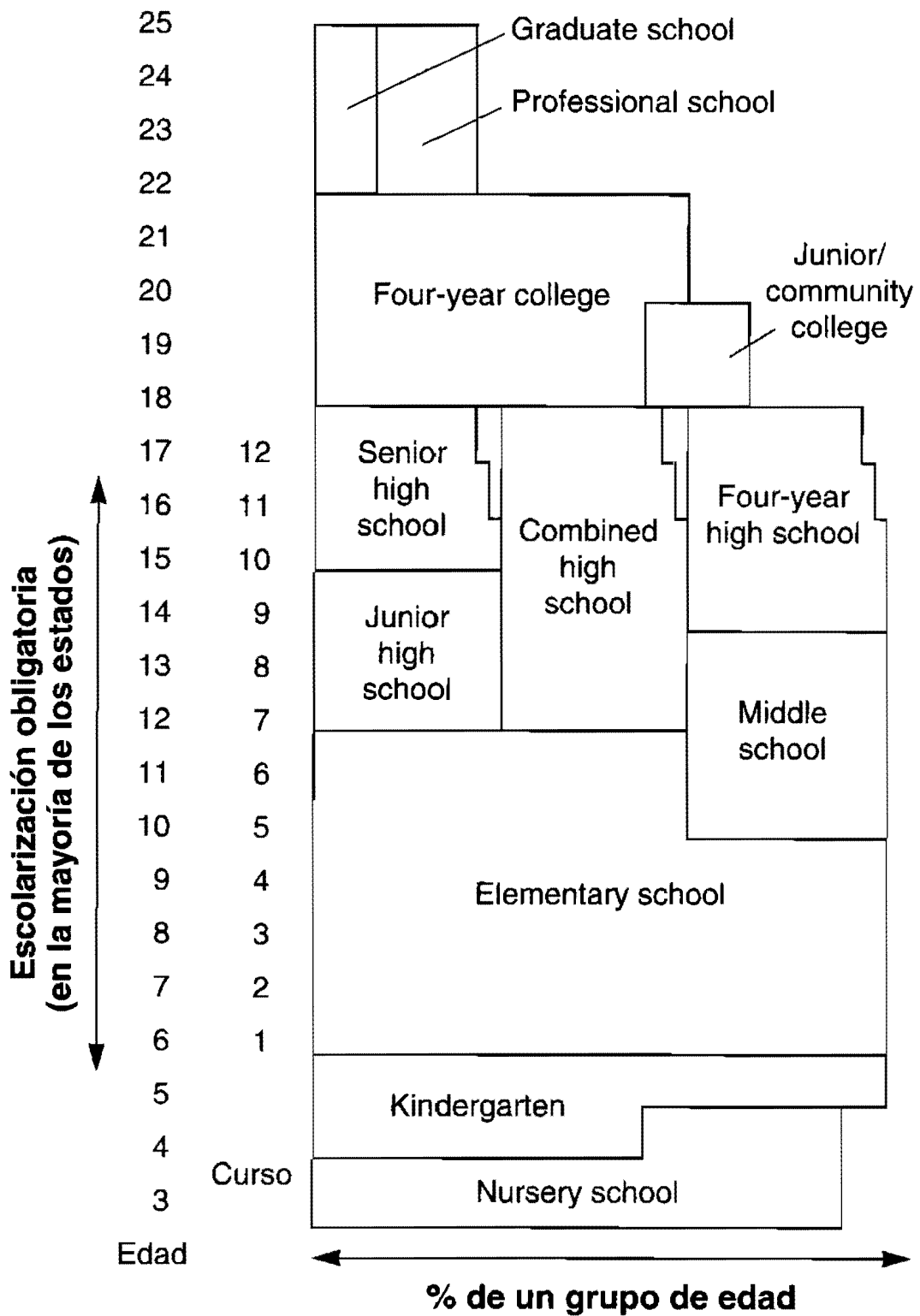
- FLICK, U. (1992). "Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative?" *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), págs. 175-198.
- FONTANA, A., y FREY, J. (1994). "Interviewing: The art of science". En N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 361-376). Thousands Oaks, CA, Sage.
- GEERTZ, C. (1973). "Thick description: Toward an interpretative theory of culture". En C. GEERTZ, *The interpretation of cultures* (págs. 3-30). Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1997, 7.^a ed.)
- GIDDINS, F. (1924). "The study of cases". *Journal of Social Forces*, 2(5), págs. 643-646.
- GLASER, B., y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.
- GLESNE, C., y PESHKIN, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, NY, Longman.
- GOETZ, J., y LECOMPTE, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, Academic Press. (Trad. cast.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.)
- GUBA, E., y LINCOLN, Y. (1982, Invierno). "Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry". *Educational Communications and Technology Journal*, páginas 232-252.
- HAMEL, J., DUFOUR, S., y FORTIN, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park, CA, Sage.
- HAMILTON, D. (1981). "Generalization in the educational sciences: Problems and purposes". En T. POPKEWITZ y R. TOBACHNIK (Eds.), *The study of schooling: Field-based methodologies in educational research* (págs. 227-241). Nueva York, Praeger.
- , JENKINS, D., KING, C., MACDONALD, B., y PARLETT, M. (Eds.). (1977). *Beyond the numbers game*. Londres, Macmillan.
- HERRIOTT, R., y FIRESTONE, W. (1983). "Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability". *Educational Researcher*, 12(2), págs. 14-19.
- HOUSE, E. (1980). *The politics of evaluation*. Beverly Hills, CA, Sage.
- HUBERMAN, A. M., y MILES, M. B. (1994). "Data management and analysis methods". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (páginas 428-444). Thousand Oaks, CA, Sage.
- HUGHES, T. (1971). "The thought fox". En O. WILLIAMS (Ed.), *A pocket book of modern verse* (pág. 628). Nueva York, Simon & Schuster (ed. rev. Washington Square Press).
- HUSSERL, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trad.) Evanston, IL, Northwestern University Press. (Original publicado en 1936.) (Trad. cast.: *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona, Crítica, 1991.)
- JONCICH, G. (1968). *The sane positivist: A biography of Edward L. Thorndike*. Middleton, CT, Wesleyan Press.
- KEMMIS, S. (1980). "The imagination of the case and the invention of the study". En H. SIMONS (Ed.), *Toward a science of the singular* (págs. 93-142). Norwich, UK, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- KENNEDY, M. (1979). "Generalizing from single case studies". *Evaluation Quarterly*, 3 (4), páginas 661-678
- KOZOL, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. Nueva York, Harper.
- LAKATOS, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge, UK, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza, 1989, 2.^a edic.)

- LOFLAND, J. (1976). "Styles of reporting qualitative field research". *American Sociologist*, 9, págs. 101-111.
- MABRY, L. (1991). "Nicole, seeking attention". En una publicación de Phi Delta Kappan, *Learning to fail: Case studies of students at risk* (págs. 1-24). Bloomington, IN, Phi Delta Kappan.
- MACDONALD, B., ADELMAN, C., KUSHNER, S., y WALKER, R. (1982). *Bread and dreams: A case study of bilingual schooling in the U.S.A.* Norwich, UK, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- MEDLEY, D., y MITZEL, H. (1963). "Measuring classroom behavior by systematic observation". En N. GAGE (Ed.), *Handbook of research on teaching: Volume 1* (páginas 247-328). Nueva York, Rand McNally.
- MESSIK, S. (1989). "Validity". En R. L. LINN (Ed.), *Educational measurement* (páginas 13-103). Nueva York, Macmillan.
- MILES, M. (1979). "Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis". *Administrative Science Quarterly*, 24, págs. 590-601.
- y HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, CA, Sage.
- MITCHELL, R., Jr. (1993). *Secrecy and fieldwork*. Newbury Park, CA, Sage.
- NOWAKOWSKI, J., STEWART, M., y QUINN, W. (1992). *Monitoring implementation of the Chicago Public Schools' systemwide school reform goals and objectives plan*. Oakbrook, IL, North Central Regional Educational Laboratory.
- NYBERG, D. (1993). *The varnished truth*. Chicago, University of Chicago Press.
- PARLETT, M., y HAMILTON, D. (1976). "Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes". En G. GLASS (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual*, 1, págs. 140-157. (Trad. cast.: "La evaluación como iluminación" en J. GIMENO SACRISTAN y A. PÉREZ GOMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, págs. 450-466.)
- PATTON, M. (1980). *Qualitative research methods*. Beverly Hills, CA, Sage.
- PAVLOV, I. (1955). "A letter to the youth". En I. PAVLOV, *Selected works* (págs. 54-55). Moscú, Foreign Languages Publishing House. (La obra original fue publicada en 1936.)
- PAYNE, S. (1951). *The art of asking questions*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- PESHKIN, A. (1978). *Growing up American: Schooling and the survival of community*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1985). "From title to title: The evolution of perspective in naturalistic inquiry". *Anthropology and Education Quarterly*, 16, págs. 214-224.
- PHILLIPS, D. (1990). "Subjectivity and objectivity. An objective inquiry". En E. EISNER y A. PESHKIN (Eds.), *Qualitative inquiry in education* (págs. 19-37). Nueva York, Teachers College Press.
- POLANYI, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, University of Chicago Press.
- POPKEWITZ, T. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual*. Nueva York, Falmer. (Trad. cast.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori, 1988.)
- PUNCH, M. (1986). *The politics and ethics of fieldwork*. Beverly Hills, CA, Sage.
- RICHMAN, H. (Ed.) (1976). *W. Dilthey, selected writings*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- RUNKEL, P. (1990). *Casting nets and testing specimens: Two grand methods of psychology*. Nueva York, Praeger.

- SCHWANDT, T. (1994). "Constructivist, interpretivist persuasions for human inquiry". En N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 118-137), Thousand Oaks, CA, Sage.
- SCHATZMAN, L., y STRAUSS, A. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. Englewoods Cliffs, NJ, Prectice Hall.
- SCRIVEN, M. (1972). "Objectivity and subjectivity in educational research". En H. DUNKEL y cols. (Eds.), *Philosophical redirection of educational research*. Chicago, National Society for the Study of Education.
- (1978, Septiembre). *Evaluating educational programs: The best models and their relation to testing*. Ponencia presentada en la *Second National Conference on Testing*, CTB/McGraww Hill, San Francisco.
- SHEENAN, N. (1988). *A bright and shining lie: John Vann and American in Vietnam*. Nueva York, Random House.
- SIMMONS, H. (Ed.). (1980). *Towards a science of the singular*. Norwich, UK, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- SMITH, L. (1979). "An evolving logic of participant observation, educational ethnography, and other case studies". En L. SHULMAN (Ed.), *Review of research in education* (páginas 316-377). Itasca, IL, F. E. Peacock.
- (1994). "Biographical method". En N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 286-305). Thousand Oaks, CA, Sage.
- y DWYER, D. (1979). *Federal policy in action: A case study of an urban education project*. Washington, DC, National Institute of Education.
- STAKE, R. (1978). "The case study method in social inquiry". *Educational Researcher*, 7(2), págs. 5-9.
- (1986). *Quieting reform*. Urbana, University of Illinois Press.
- (1988). "Seeking sweet water". En R. JAEGER (Ed.), *Complementary methods for research in education* (págs. 253-300). Washington, DC, American Educational Research Association.
- (1992). "A housing project school". En J. NOWAKOWSKI, M. STEWART, y W. QUINN, *Monitoring implementation of the Chicago Public Schools' systemwide school reform goals and objectives plan* (págs. 30-49). Oakbrook, IL, North Central Regional Educational Laboratory.
- (1994). "Case study". En N. DENZIN e Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of qualitative research* (págs. 236-247). Thousand Oaks, CA, Sage.
- , BRESLER, L., y MABRY, L. (1991). *Custom and cherishing: The arts in elementary schools*. Urbana, University of Illinois, Council for Research in Music Education.
- , y EASLEY, J. (1979). *Case studies in science education*. Urbana, University of Illinois, CIRCE.
- , y TRUMBULL, D. (1982). "Naturalistic generalizations". *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), págs. 1-12.
- STEFFE, L., y KIEREN, T. (1994). "Radical constructivism and mathematics education". *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), págs. 711-733.
- STENHOUSE, L. (1978). "Case study and case records: Toward a contemporary history of education". *British Educational Research Journal*, 4(2), págs. 21-39.
- STAUFFER, S. (1941). "Notes on the case study and the unique case". *Sociometry*, 4, páginas 349-357.
- TOLSTOY, L. (1978). *War and peace* (R. EDMONDS, Trad.). Nueva York, Penguin. (La obra original fue publicada en 1869.) (Trad. cast.: *Guerra y Paz*. Barcelona, Planeta, 1988.)

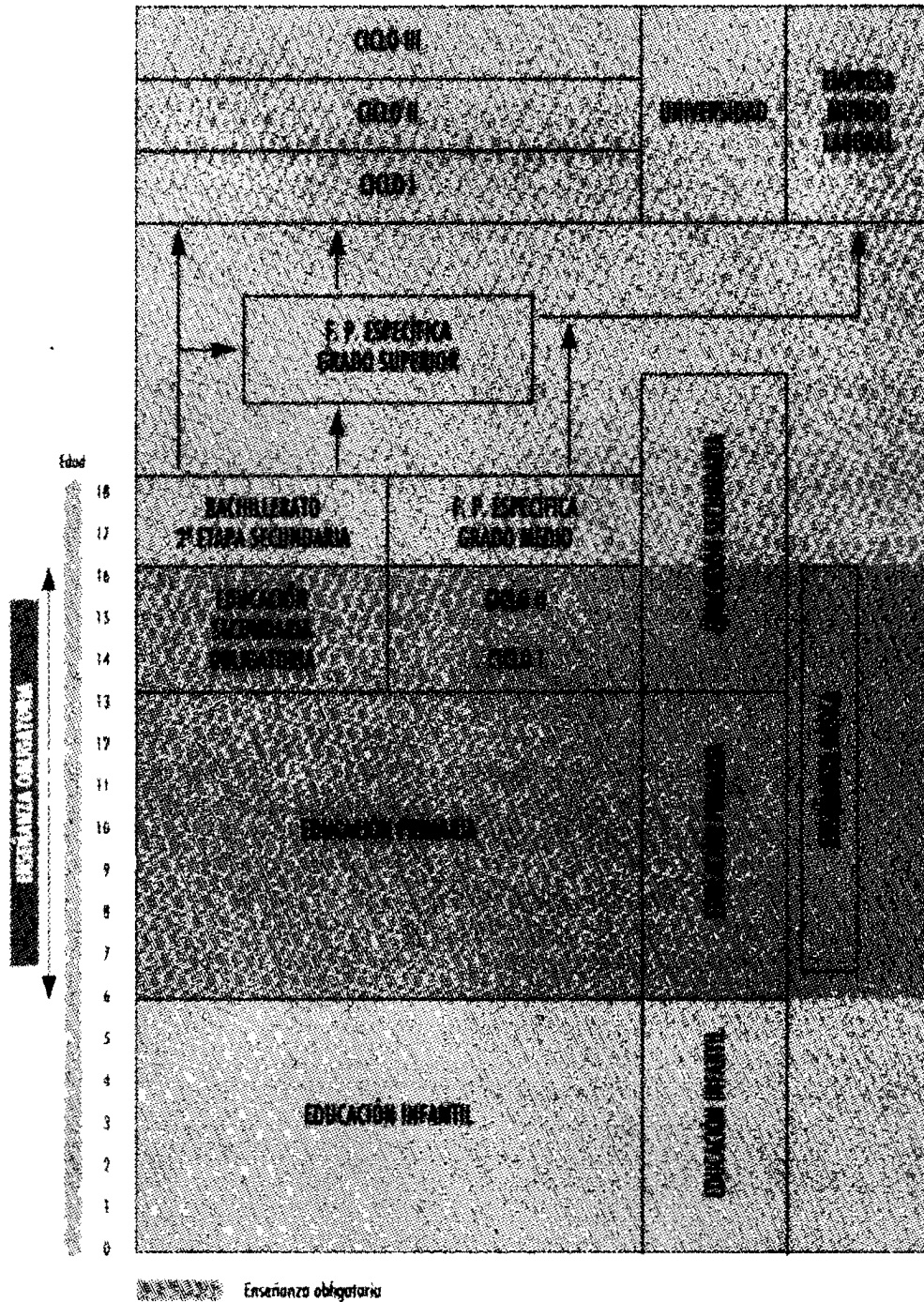
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago, University of Chicago Press.
- VON WRIGHT, G. (1971). *Explanation and understanding*. Londres, Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza, 1987, 2.ª ed.)
- WALKER, R. (1981, Septiembre). *Three good reasons for not doing case study research*. Ponencia presentada en la reunión anual de "British Educational Research Association" en "Crewe and Alsager College of Education", Cheshire.
- , y ADELMAN, C. (1975). *A guide to classroom observation*. Londres, Methuen.
- WHITFIELD, S. (1992), *Magritte*. Londres, South Bank Center.
- WOLCOTT, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA, Sage.
- YIN, R. (1979). *Changing urban bureaucracies: How new practices become routinized*. Lexington, MA, Lexington Books.
- (1994). *Case study research: Design and methods* (2.ª ed.). Newbury Park, CA, Sage.

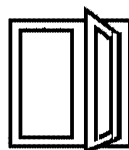
ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS ESTADOS UNIDOS



ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Sistema Educativo: LOGSE 1990





Índice-Glosario

- Acceso, 57-60, 84, 92.
— negociado, 53-54, 57, 92.
Actores: *personas que participan en el caso de forma activa*, 15, 29, 46, 53, 58, 60, 100.
Almacenamiento de datos, 56.
Anacortes Middle School, 60n4.
Análisis, 12, 37, 44, 67-80, 115, 136.
— de datos: *procesar las observaciones para extraer su significado*, 41, 67-73.
— transversales de casos, 32, 42.
ANDERSSON, I., 14, 80.
Anonimato, 58, 70n1, 100.
Archivos electrónicos, 36, 38, 56.
Asertos: *resumen que el investigador hace de las interpretaciones y opiniones*, 21, 29, 72, 79-80, 141-142.
- Biografía, 31, 87, 110.
BLOMEYER, R., 11.
BRAUNER, Ch., 112.
BROUDY, H., 111.
- CAMPANILE, A., 105-106.
CAMPBELL, D., 99.
Caso: *el objeto del estudio de casos*, 11-14, 15-21, 53-57, 114-120.
Causa y efecto, 27, 43-44, 47, 112.
Cintas de audio, 56.
Clasificación: *clasificar las observaciones en archivos o categorías generalmente determinados con anterioridad*, 35-39, 54, 56, 66, 72, 74.
COLE, C., 14, 57.
Comprensión, 13-14, 41-48, 71, 89-92, 115.
— mediante la experiencia, 41-44, 46, 78.
- Constructivismo: *teoría según la cual el conocimiento se construye a partir de las interpretaciones sociales, más que a partir de la realidad externa*, 89-92, 94, 108.
Contar historias, 109-110.
Contexto, 11, 19-20, 26, 44-47, 62-63, 71-72.
Correspondencia: *relación de una variable con las otras*, 43, 46, 66, 71, 76-77, 90.
Costes, 48, 54.
Covariación, 48, 62, 72-79.
CRONBACH, L., 44, 83n1, 95.
Cronología, 44, 87, 110.
Cualitativo-cuantitativo, 25, 41-49, 70.
- Chicago Finance Authority*, 13, 141.
- DE WAELENS, A., 88.
DEBUSSY, C., 46.
Defectos del estudio de casos, 20, 41, 48-49.
Defensa, 12, 81, 85, 86, 116.
Definición del caso, 15, 53, 108, 114.
Dejar el centro de estudio, 60.
Delta Δ : *símbolo utilizado aquí para representar la triangulación*, 94, 115.
DENZIN, N., 11, 47, 56, 63, 77, 87, 98-99.
Departamento de Educación del Estado de Indiana, 57.
Descripción densa, 43, 46, 91.
— incuestionable: *hechos que conciernen al caso y que nadie pondría en duda*, 61.
DEXLER, L., 63.
DILTHEY, W., 41, 43.
Diseños emergentes, 20, 29, 50.
Distribución de páginas, 107.
DWYER, D., 38.

- EASLEY, J., 14, 52, 63n5.
 Ecker, L., 73-74, 75-76.
 Eco, U., 41, 105, 109.
 EISNER, E., 45.
 Elementalismo: *interpretar las cosas como suma de partes o de partículas*, 49.
 Empatía, 43, 81, 113.
 Empirismo: *teoría según la cual la experiencia personal constituye la fuente básica de conocimiento*, 50.
 Enfoque progresivo: *mejorar las preguntas de la investigación a medida que ésta avanza*, 21, 30, 50, 72.
 Entremetimiento (intrusión), 47, 59, 114, 122.
 Entrevista, 63-65.
 Epistemología, 44, 47, 88, 94.
 Esbozos, 47, 54, 84, 109-112.
 Esquema de los aspectos, 32, 107.
 Esquemas, 25, 107.
 Estructura conceptual: *ideas o temas importantes que centran el caso*, 26-28, 32, 74, 87, 112, 114.
 Estudio colectivo de casos: *estudio de varios casos dentro de un mismo proyecto*, 18, 32, 85.
 — de campo, 20, 36, 50.
 — instrumental de casos: *investigar un caso para llegar a comprender algo ajeno a él*, 16-17, 26, 27, 63, 69, 71, 87.
 — intrínseco de casos: *el caso constituye el interés primordial, no secundario*, 16-17, 26, 32, 42, 63, 69.
 — piloto de preguntas, 33, 37, 64.
 Ética, 20-21, 23, 50, 52, 58, 60, 92.
 Evaluación de programas, 12, 25, 44-45, 86, 121.
 Evolución de las preguntas temáticas, 18, 25, 28, 49.
 Exactitud, 64, 80, 85-86, 94, 100.
 Existencialismo: *teoría según la cual el conocimiento es aquello de lo que se tiene experiencia por introspección*, 47.
 Experiencia indirecta: *llegar a una comprensión empírica a partir de los relatos de otras personas*, 21-22, 50, 78-80, 109.
 Explicación, 42-47.
 Extensión del estudio, 12.
 — del informe, 106.
- FISKE, D., 99.
 Flanders (análisis de la interacción), 37.
 FONTANA, A., 63.
 Formulación de preguntas, 63.
 Formularios de observación, 26, 36, 72, 126.
 FOUCAULT, M., 88.
 Fraude narrativo, 112.
- FREY, J., 63.
 Fuentes de datos, 53, 55-57, 80, 112, 114.
 Funciones del investigador, 21, 83-94, 115.
- GEERTZ, C., 46, 91n12.
 Generalización, 12, 19-21, 44-46, 78-80, 90, 115.
 — naturalista: *interpretación basada en gran medida en la experiencia*, 12, 29, 46, 78-80, 109.
 Generalizaciones mayores, 20, 29.
 — menores: *afirmaciones generales sobre un caso particular*, 20, 29.
 Gestión de datos, 43, 51, 56.
 Getty Art Education Center, 73n4.
 GLESNE, C., 14, 59, 71n2.
 Grabaciones, 56, 64.
 GUBA, E., 45, 89n10.
- HAMILTON, D., 14, 21, 30, 41, 78.
 Harper School, 13, 18, 30, 43, 48, 65, 69, 77, 86, 112-143.
 Historia de la vida, 87.
 Historias, 12, 15, 44, 53, 61, 63, 66, 116.
 Holismo: *teoría según la cual se llega a una mayor comprensión mediante la concentración en el todo antes que en las partes*, 11, 41, 47, 49, 99.
 HOUSE, E., 93.
 HUBERMANN, M., 14, 32, 56, 71n2, 77, 115.
 HUGHES, T., 68.
- Indagación naturalista, 15, 41, 46, 47, 49.
 Índice de clasificaciones afines, 39.
 Informadores, 50, 54, 58, 59, 65.
 Informe final, 11, 53-54, 56, 91, 105-112.
 Intencionalidad, 43, 46, 50.
 Interpretación, 12, 15, 19-23, 42-47, 67-73, 89-91, 96-99, 115.
 — de conjunto o sumativa: *conclusiones a partir del proceso de datos clasificados*, 56, 69-78.
 — directa: *averiguar los significados fundamentales incluso a partir de los ejemplos individuales*, 21, 44, 67-78, 136.
 Intimidación, 12, 58.
 Intuición, 50, 94.
 Investigador como experto, 46, 92, 95.
 — profesor, 16, 83-85.
 — terapeuta, 92.
- JONCICH, G., 87.
- KEMMIS, S., 71n2.
 KOZOL, J., 85.

- Lector empírico, 109.
 Lectores, 46, 61-63, 70n1, 78-80, 106-112.
 — modelo, 109.
 LINCOLN, Y., 11, 45, 47, 56, 63, 77, 87, 89n10.
 Lista de control, 20, 36-39, 47, 62, 107, 112.
Luther Burbank School, 111.
- MABRY, L., 14, 31, 87.
 Magritte, R., 88-89.
Mansfield School, 101-103.
 MCLEOD, D., 14, 32, 35.
 Mediciones, 11, 44, 71, 87, 94.
 MESSICK, S., 95.
 Método de frecuencias relativas, 42.
 —— muestras, 42.
 MILES, M., 32, 48, 56, 71n2, 77.
 Modelos, 15, 20-21, 37, 72-77, 87.
 Muestras, 17, 19.
- Niveles del NCTM, 32-35, 98.
 No intervencionismo: *llevar a cabo la investigación reduciendo al mínimo la interrupción de la actividad cotidiana de los actores*, 23, 47, 49.
North Central Regional Educational Laboratory, 13, 57n3, 120.
- Observación, 21-23, 60-63, 73-74, 96, 115.
 — participativa, 46, 92.
 Organización del informe, 44, 54, 106-108.
 Organizadores, 25, 66, 74, 110.
 Orientaciones, 53-54, 105.
- PARLETT, M., 14, 21, 30.
 Particularización: *concentrarse en la unicidad del caso*, 11, 15, 20, 45, 62.
 PATTON, M., 63.
 PAVLOV, I., 29.
 PAYNE, S., 63.
 Permisos, 58-60.
 Perspectivas múltiples, 62, 86, 95, 114.
 PESHKIN, A., 13, 30, 45, 59, 71n2, 101, 103.
 Personalismo, 49, 86.
 PHILLIPS, D., 48, 89n10.
 Planificación, 55, 75.
 POLANYI, M., 78.
 Práctica reflexiva, 21, 45, 51.
 Preguntas de la investigación: *ideas conductoras que subyacen en las investigaciones*, 25-39, 72, 105.
 — evolutivas, 28, 40, 86.
 — generales, 25, 29-32, 35, 39-40.
 — informativas, 28, 32-35, 123.
 — predictivas: *temas futuros de la investigación*, 25-32, 74.
 Presentación audio, 64.
- Prever, 25, 66, 74, 110.
 Programa *Buddy*, 57.
- QUINN, W., 13, 57n3.
- Realidad, 27, 45, 65, 88-92, 99, 134.
 — racional, 89.
 Realidades múltiples, 23, 46, 54, 63, 86, 99.
 Recogida de datos, 20-21, 51-66, 80, 106, 120.
 Redacción del informe, 39, 72, 105-112.
 Reduccionismo: *utilizar un modelo o una teoría más sencilla para representar fenómenos complejos*, 49.
 Reforma escolar de Chicago, 13, 117, 141-142.
 Registro del proceso, 56.
 — facsímil: *explicación en la que se destaca la descripción incuestionable*, 64.
 — informático, 38, 56.
 Relativismo: *teoría según la cual la realidad se conoce en términos de las diferencias que otros perciben*, 50, 91.
 Relatos, 44, 47, 115.
 Representatividad, 17-19, 46, 58, 88, 110.
 Revisión de documentos, 29, 66, 99.
 — los interesados: *ofrecer a los actores el material para que lo aprueben o enriquezcan*, 57, 100-101.
 Riesgos para las personas, 12, 48, 50.
 RUNKEL, P., 42.
- SCHWANDT, T., 47, 89n10.
 SCRIVEN, M., 44, 78.
 Secuencia, 29, 58, 72.
 Selección de casos, 17-19.
 Seudónimos, 58, 70n1.
 SHEEHAN, N., 87.
 Significados, 44-47, 87, 94-98, 115.
 SIMONS, H., 13, 71n2.
 Sistema acotado, 16, 49.
 Situacionalidad, 44-49, 70.
Skolverket, 23.
 SMITH, L., 14, 16, 38, 71n2, 87.
 Sr. Free, 100.
 STENHOUSE, L., 71n2.
 Subjetividad: *disponer de significados que son, al menos en parte, únicos para el observador individual*, 48, 50, 78, 135.
 Suma categórica: *sumas o distribuciones de datos clasificados*, 69, 71-72, 74.
- Tablas de correspondencia, 37, 71, 72, 76.
 Temas: *preguntas de la investigación en las que se destacan las relaciones y los contextos*, 12, 25-40, 71-73, 110, 114, 136.
 — émicos: *las preguntas de la investigación que descubren los actores*, 20, 29, 46, 50, 74, 91.

- Temas éticos: *las preguntas de la investigación que inicia el investigador o que las trae desde el exterior*, 29, 74.
- Teoría densa, 43.
- Theta*: símbolo empleado aquí para designar un tema importante, 16, 26.
- Theta* minúscula, 26, 57.
- THORNDIKE, E., 87.
- Tipicidad, 17, 55, 57.
- TOLSTOY, L., 45.
- Triangulación: *esfuerzo por conseguir una interpretación o clarificar sus diferentes significados*, 48, 94-103, 115, 129, 135.
- TRUMBULL, D., 46, 78.
- Unicidad, 18, 41, 47, 62, 114.
- Validación, 12, 48, 94-96.
- Validez consecuencial, 95.
- VAN MAANEN, J., 15n1, 47, 110.
- Vann, J., 87.
- Visión personal, 46.
- VON WRIGHT, G. H., 25n1, 42-44.
- WALKER, R., 14, 48.
- WITTROCK, M., 46.
- WOLCOTT, H., 77, 112.
- YIN, R., 11, 63n5, 71n2.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

- Adorno, Th.:** *Educación para la emancipación*, 1998.
- Aitken, J. y Mills, G.:** *Tecnología creativa*, (4.ª ed.), 1998.
- Apple, M. W.:** *Política cultural y educación*, 1996.
- — — y **Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas*, (2.ª ed.), 1999.
- Arnold, P. J.:** *Educación física, movimiento y currículum*, (2.ª ed.), 1997.
- Astington, J. W.:** *El descubrimiento infantil de la mente*, 1998.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M.:** *Observación de la interacción*, 1989.
- Bakker, F. C., Whiting, H. T. A. y van der Brug, H.:** *Psicología del deporte*, 1993.
- Bale, J.:** *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, (3.ª ed.), 1999.
- Ball, S.:** *Foucault y la educación*, (3.ª ed.), 1997.
- Barton, L.:** *Discapacidad y sociedad*, 1998.
- Baudelot, Ch. y Establet, R.:** *El nivel educativo sube*, (2.ª ed.), 1998.
- Bennett, N.:** *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, 1979.
- Bernstein, B.:** *La estructura del discurso pedagógico*, (3.ª ed.), 1997.
- — — *Pedagogía, control simbólico e identidad*, 1998.
- Blanco, A.:** *Cinco tradiciones en la psicología social*, (2.ª ed.), 1995.
- Browne, N. y France, P.:** *Hacia una educación infantil no sexista*, 1988.
- Bruner, J.:** *Desarrollo cognitivo y educación*, (3.ª ed.), 1998.
- Cairney, T. H.:** *Enseñanza de la comprensión lectora*, (3.ª ed.), 1999.
- Carr, W.:** *Una teoría para la educación*, 1996.
- Cole, M.:** *Psicología cultural*, 1999.
- Connell, R. W.:** *Escuelas y justicia social*, (2.ª ed.), 1999.
- Contreras, J.:** *La autonomía del profesorado*, (2.ª ed.), 1999.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch.:** *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, (3.ª ed.), 1997.
- Decroly, O.:** *El juego educativo*, (3.ª ed.), 1998.
- Dewey, J.:** *Democracia y educación*, (3.ª ed.), 1998.
- Donaldson, M.:** *La mente de los niños*, (4.ª ed.), 1997.
- — — *Una exploración de la mente humana*, 1996.
- Driver, R. y cols.:** *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, (3.ª ed.), 1997.
- Egan, K.:** *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*, (2.ª ed.), 1999.

- Eisenberg, N.:** *Infancia y conductas de ayuda*, 1999.
- Elliott, J.:** *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (2.^a ed.), 1997.
- — — *Investigación-acción en educación*, (3.^a ed.), 1997.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia:** *La inteligencia se construye usándola*, 1995.
- Fernández Dols, J. M.:** *Patrones para el diseño de la psicología social*, 1990.
- Freinet, C.:** *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, 1996.
- Gartner, A.; Greer, C. y Riessman, F. (Comps.):** *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*, 1999.
- Gimeno Sacristán, J.:** *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (7.^a ed.), 1998.
- — — *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, (9.^a ed.), 1997.
- — — *Poderes inestables en educación*, (2.^a ed.), 1999.
- — — *La transición a la educación secundaria*, (2.^a ed.), 1997.
- — — **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza*, (8.^a ed.), 1999.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.:** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, 1988.
- González Portal, M. D.:** *Conducta prosocial: evaluación e intervención*, (2.^a ed.), 1995.
- — — *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*, (5.^a ed.), 1998.
- Gore, J.:** *Controversias entre las pedagogías*, 1996.
- Graves, D. H.:** *Didáctica de la escritura*, (2.^a ed.), 1997.
- Grundy, S.:** *Producto o praxis del currículum*, (3.^a ed.), 1998.
- Halliday, J.:** *Educación, gerencialismo y mercado*, 1995.
- Hargreaves, A.:** *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (2.^a ed.), 1998.
- Harlen, W.:** *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, (3.^a ed.), 1999.
- Hegarty, S.:** *Aprender juntos: la integración escolar*, (3.^a ed.), 1998.
- House, E.:** *Evaluación, ética y poder*, (2.^a ed.), 1997.
- Hyde, J.:** *Psicología de la mujer*, 1995.
- Inhelder, B.:** *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, (2.^a ed.), 1996.
- Jackson, Ph. W.:** *La vida en las aulas*, (5.^a ed.), 1998.
- Kemmis, S.:** *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, (3.^a ed.), 1998.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M.:** *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, (2.^a ed.), 1997.
- López, L. E. y Jung, I.:** *Sobre las huellas de la voz*, 1999.
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H.:** *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, (4.^a ed.), 1997.
- Lundgren, U. P.:** *Teoría del currículum y escolarización*, (2.^a ed.), 1997.
- McCarthy, C.:** *Racismo y currículum*, 1994.
- McCormick, R. y James, M.:** *Evaluación del currículum en los centros escolares*, (2.^a ed.), 1997.
- McKernan, J.:** *Investigación-acción y currículum*, 1999.
- McLane, J. B. y McNamee, G. D.:** *Alfabetización temprana*, 1999.
- Moyles, J. R.:** *El juego en la educación infantil y primaria*, (2.^a ed.), 1999.
- Nobile, A.:** *Literatura infantil y juvenil*, (2.^a ed.), 1999.
- Oléron, P.:** *El niño: su saber y su saber hacer*, (2.^a ed.), 1999.
- Olweus, D.:** *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 1998.
- Orton, A.:** *Didáctica de las matemáticas*, (3.^a ed.), 1998.
- Pérez Gómez, A. I.:** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (2.^a ed.), 1999.
- Perrenoud, Ph.:** *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, (2.^a ed.), 1996.
- Piaget, J.:** *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores*, 1975.

- Piaget, J.:** *Psicología del niño*, (14.^a ed.), 1997.
— — — *La representación del mundo en el niño*, (8.^a ed.), 1997.
— — — *La toma de conciencia*, (3.^a ed.), 1985.
- Pimm, D.:** *El lenguaje matemático en el aula*, (2.^a ed.), 1999.
- Popkewitz, Th. S.:** *Sociología política de las reformas educativas*, (2.^a ed.), 1997.
- Postic, M.:** *Observación y formación de los profesores*, (2.^a ed.), 1997.
- Pozo, J. I.:** *Teorías cognitivas del aprendizaje*, (6.^a ed.), 1999.
— — — y **Gómez Crespo, M. A.:** *Aprender y enseñar ciencia*, 1998.
- Rivas, F.:** *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*, (3.^a ed.), 1998.
- Sanuy, M.:** *Aula sonora. Hacia una educación musical en primaria*, (2.^a ed.), 1996.
- Saunders, R. y Bingham-Newman, A. M.:** *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*, (2.^a ed.), 1999.
- Scraton, Sh.:** *Educación física de las niñas*, 1995.
- Secada, W. G.; Fennema, E. y Adajian, L. B. (Comps.):** *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, 1997
- Selmi, L. y Turrini, A.:** *La escuela infantil a los tres años*, (3.^a ed.), 1997.
— — — y — — — *La escuela infantil a los cuatro años*, (3.^a ed.), 1997.
— — — y — — — *La escuela infantil a los cinco años*, (3.^a ed.), 1997.
- Simons, H.:** *Evaluación democrática de instituciones escolares*, 1999.
- Stenhouse, L.:** *Investigación y desarrollo del curriculum*, (4.^a ed.), 1998.
— — — *La investigación como base de la enseñanza*, (4.^a ed.), 1998.
- Tann, C. S.:** *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, (2.^a ed.), 1993.
- Thornton, S.:** *La resolución infantil de problemas*, 1998.
- Torres, J.:** *El curriculum oculto*, (6.^a ed.), 1998.
— — — *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, (3.^a ed.), 1998.
- Turner, J.:** *Redescubrir el grupo social*, 1990.
- Tyler, W.:** *Organización escolar*, (2.^a ed.), 1996.
- Usher, R. y Bryant, I.:** *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, (2.^a ed.), 1997.
- Vidal, F.:** *Piaget antes de ser Piaget*, 1998.
- VV.AA.:** *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.^a ed.), 1999.
- Walker, R.:** *Métodos de investigación para el profesorado*, (2.^a ed.), 1997.
- Willis, A. y Ricciuti, H.:** *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, (2.^a ed.), 1997.
- Zimmermann, D.:** *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*, (3.^a ed.), 1998.

Esta obra es de gran interés para quienes se inician en la investigación en educación y en ciencias sociales. Se trata de un manual conciso y eficaz que el autor ha elaborado tras muchos años de experiencia teórica y práctica y mediante su profundo conocimiento del estado de la cuestión.

Su valor reside también en el intento de integrar lo mejor de las diferentes formas de entender la investigación etnográfica, naturalista, holística, fenomenológica, biográfica y cualitativa que se plantean en la actualidad.

Gracias a su estilo ameno y al gran número de ejemplos y de sugerencias prácticas, este libro resultará útil no sólo a investigadores sino a estudiantes que quieran profundizar en el estudio de casos. También es de indudable interés para profesionales y responsables de organismos e instituciones de servicios sociales, ya que los estudios de casos se utilizan cada vez más como estrategia de evaluación.



Colecciones: **Psicología**
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicinas
Sexología
Filosofía
Religión
Política



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid