

EL ESTUDIO DE CASO EN EVALUACION O LA REALIDAD A TRAVES DE UN CALIDOSCOPIO

M^a JOSE SAEZ
ANTONIO J. CARRETERO

RESUMEN

El estudio metodológico de las características que el enfoque de estudios de caso ha adoptado en nuestro país es el objeto del presente trabajo, considerando sus aportaciones en el campo de la evaluación educativa y ejemplificándolo con experiencias de los propios autores.

ABSTRACT

The paper prints out the main issues educational for the evaluation. The case study approach and its methodological implications are involved. But case studies they are not only considered as an evaluation model but also as a methodological instrument. The authors develop some relevant aspects of the different kind of case studies peculiarities of its implementation in the educational spanish context are described and exemplified with the experience of the writers.

PALABRAS CLAVE

Evaluación Educativa, Estudios de Caso, Enfoques, Investigación Naturalística, Trabajo de campo, Metodología.

KEYWORDS

Educational Evaluation, Case Study, Approaches, Naturalistic Research, Fieldwork, Methodology.

1. INTRODUCCION

Sin duda existen muchas maneras de abordar la evaluación en la educación, como así se desprende de las clasificaciones que sobre enfoques y métodos proliferan en la literatura especializada (Stufflebeam, 1972; McDonald, 1976; House, 1990). Pero estas diversas formas de realizar una evaluación tienen en común dos aspectos a partir de los cuales se manifiestan las diferencias:

1. Todos los enfoques suponen la elección razonada de un método concreto para la recogida y el análisis de los datos.

2. Todos ellos se definen por un "ethos" determinado, el cual determina el rol que el evaluador adopta respecto del cliente, de las audiencias que son objeto de la evaluación y del grupo que escoge como referencia.

Los distintos modelos de evaluación han ido surgiendo a medida que se ampliaban los contextos y los aspectos a evaluar y, por tanto, son producto de su adaptación a los

cambios de la propia sociedad, lo que se ha traducido en una diversidad de respuestas a los problemas teóricos y metodológicos de nuevo cuño que se iban planteando. Y así, desde considerar la evaluación como una forma de medir y controlar el gasto público invertido en los programas sociales, que introdujo en USA el senador Kennedy en el año 65, hasta ser una forma de rendir cuentas de la labor realizada en contrapartida de la autonomía y responsabilidad asumida por los profesores al hacer desarrollo curricular, como sucedió a finales de los 60 y principios de los 70 en Inglaterra. Como sostiene House (House, 1990, 12), durante los últimos 20 años

"... el campo de la evaluación ha cambiado drásticamente tanto en sus bases estructurales como conceptualmente. Desde el punto de vista estructural ha pasado a tener una mayor integración en tareas de tipo organizativo, y conceptualmente ha evolucionado desde posiciones monolíticas a otras más pluralistas, utilizándose hoy en día una multiplicidad de métodos y criterios al tiempo que se manifiesta una mayor diversidad de intereses".

Los diferentes modelos, sin embargo, comparten la idea de que evaluar es determinar el mérito o el valor de los programas (Scriven, 1967; Campbell, 1974; Patton, 1978; Scriven, 1985), las políticas o el personal en el ámbito educativo, con referencia a determinados criterios. Pero cada modelo de evaluación hace énfasis en algún aspecto concreto que lo peculiariza respecto a los demás modelos. Por ejemplo, el enfoque conocido como *evaluación libre de metas*, postulado por Scriven, es una reacción a la evaluación que hasta ese momento se realizaba mediante la comprobación de objetivos, en muchos casos de conducta. Scriven mantiene que el evaluador no debe basar su trabajo en las metas del programa, sino que ni tan siquiera debe conocerlas para no adoptar desde la evaluación una actitud parcial. Este enfoque intenta reducir la inclinación del evaluador a indagar sólo lo relativo a los objetivos del programa, con el fin de recoger todos y cada uno de sus posibles resultados, muchos de ellos indudablemente no previstos. Scriven justifica su enfoque en la medida en que *elimina la parcialidad* y, de esa forma, se hace más objetivo. El papel del evaluador es, en este enfoque, el de un experto que se previene de sus prejuicios y también de los de los otros implicados. De hecho, compara el trabajo del evaluador con el del médico forense (Scriven 1986) porque ambos tienen que determinar conexiones causales bajo condiciones no experimentales. Este enfoque es quizás menos utilizado en educación, pero de amplio uso para evaluar productos de consumo.

Para Scriven, la idea de objetividad es claramente cualitativa; esto es, mantenerse libre de sesgos propios y ajenos para que no predispongan el juicio del evaluador, en contraposición con la idea más tradicional que mantienen los evaluadores de métodos cuantitativos, en la que la objetividad es sinónimo de medidas replicables, en donde los instrumentos utilizados gozan de una alta fiabilidad.

Sin embargo, este enfoque excluye la intencionalidad de las personas implicadas, de tal forma que el programa es juzgado básicamente por el producto y/o el impacto que genera.

Si nos hemos extendido en la evaluación *libre de metas* ha sido con la intención de mostrar que no todos los enfoques son apropiados del mismo modo para evaluar cualquier situación, sino que cada uno de ellos muestra aspectos que son tan peculiares que sólo son adecuados para evaluar unas determinadas situaciones y no otras. Así, el enfoque de Scriven puede resultar muy adecuado para evaluar productos de consumo y algunas otras situaciones específicas, pero no para evaluar programas de innovación educativa, de desarrollo curricular, etc.

Paralelamente a la paulatina diversificación de los enfoques en evaluación, se desató el debate sobre la metodología a utilizar en el estudio de las situaciones sociales. Dicho debate intentaba dar una respuesta científicamente inequívoca a una pregunta simple: ¿pueden estudiarse los fenómenos sociales de la misma manera que se estudia la naturaleza? (Strauch, 1976; Blai, 1987; Guba, 1981, 1982) Ello supone todavía una polémica que esencialmente siguen manteniendo los partidarios de la tesis cuantitativa y los que postulan la idea cualitativa, y ambos planteamientos son aún las señas de identidad en las que mayoritariamente se agrupan los evaluadores.

Son muchos los autores que consideran que la adhesión a unos u otros métodos de investigación representa fundamentalmente la manera distintiva con la que cada cual interpreta y actúa en su mundo. Por el contrario, no son pocos los que sostienen que ambas metodologías son esencialmente compatibles. Cronbach (1980) está entre los que apoyaban esta última postura, lo que le llevó a la idea de la "utilidad" de la información obtenida por la evaluación como el criterio fundamental para validar la metodología utilizada. En esta misma línea B. McDonald (1975) ha definido la evaluación como la *ciencia de lo útil*, por lo cual no se pone el énfasis tanto en que la evaluación valore la eficiencia con la que funcionan los programas, como en que, a esto, se agregue como cuestión primordial el que la evaluación provea de una buena comprensión de los procesos de innovación. Este mismo autor señala que la metodología cuantitativa fue utilizada mientras se pensó que los procesos de cambio no eran especialmente complejos. Pero es precisamente la necesidad de comprender la complejidad, la dinámica y las etapas de los procesos de cambio, que las sociedades occidentales reclaman al sistema educativo, lo que sin duda ha contribuido a la generación y al desarrollo de los enfoques cualitativos.

2. EL ENFOQUE DE ESTUDIOS DE CASO

Con este marco de referencia, entendiendo conceptualmente la evaluación como una forma útil de investigación social y considerando a ambas, utilidad e investigación, como formas de legitimación y de mejora de las acciones sociales, hemos abordado el estudio de varios programas de innovación con el enfoque de estudios de caso (Giddens, 1977; House, 1974).

A menudo se utiliza el término "caso" para referirse a la evaluación de un programa particular, del mismo modo que hacen los médicos cuando hablan de pacientes concretos. Con ello se pretende señalar que la metodología utilizada se centra precisamente en un objeto considerado como singular. Esta acepción genérica no es precisamente la que nos interesa, por cuanto el estudio de caso presenta rasgos lo suficientemente definidos como para considerar a este enfoque de modo riguroso.

Pero sí existe, sin lugar a dudas, una cierta confusión debida a que *estudio de caso* tiene un doble significado. Por un lado, es un enfoque, es decir, la estrategia que orienta el diseño de la evaluación y, por otro, es la herramienta metodológica de la propia investigación.

Desde el punto de vista del modelo, éste ha sido definido por House (1980) como enfoque de tipo transaccional, porque se centra en la búsqueda de la comprensión de un proceso social; es decir, su objetivo es mejorar el entendimiento de los actores y grupos

interesados en la evaluación, principalmente mostrando cómo los implicados en el programa lo perciben.

Partimos de que emitir un juicio sobre los hechos educativos es un proceso sumamente complejo, debido a las interacciones humanas que tienen lugar y por los distintos procesos de aprendizaje que se emprenden, lo que hace que sea difícil expresar estos hechos como índices de realización o logro. Consideramos más oportuno realizar informes y/o estudios de caso que permitan conocer las incidencias del proceso evaluado, si las pretensiones que se tenían al empezar estaban bien fundamentadas y si era razonable esperar su consecución (Nevo 1983).

Como tal investigación social, la evaluación es en esencia interactiva y, por tanto, influye por sí misma, tanto en las instancias situadas por encima de lo evaluado, como en los individuos que son objeto de estudio de la evaluación. Si esta influencia es grande o pequeña es algo difícil de predecir, pero sin duda está íntimamente relacionada con la metodología usada, con la comunicación que se establece con el cliente y los participantes y con las reglas de procedimiento que se negocian (Norris y Kushner 1980).

El evaluador asume que todos los participantes actúan racionalmente; es decir, que están abiertos a argumentos que se basan en el raciocinio y que son individuos autónomos y moralmente responsables. En la evaluación la subjetividad debe manifestarse justamente para poder valorar, en la medida de lo posible, los efectos que causa, pues el evaluador actúa con la intención de ayudar y entiende su rol como un servicio a la comunidad. El evaluador interactúa con los sujetos del estudio y tiene en cuenta que su intervención puede llegar a influir significativamente en las acciones, en el diseño y, a veces, en la ideología que subyace a la estructura organizativa de lo evaluado.

La principal tarea de la evaluación será, por tanto, recoger los diferentes puntos de vista y los juicios que los participantes tienen sobre lo evaluado, extrayendo los significados e intereses que surgen de la experiencia, para con ello hacer una pintura lo más comprensible posible para las diferentes audiencias implicadas (Parlett y Hamilton, 1976; Kemmis, 1980).

En resumen, planteamos un modelo de evaluación interactivo y dinámico, en el que intencionalmente el papel del evaluador sea el de un experto metodológico y el de un amigo crítico de lo evaluado. El evaluador tiene como tarea la de representar las posiciones valorativas existentes en el programa, deduciendo a partir de éstas criterios y normas, posibilitando que sea el lector del estudio quien las interprete y considere en su propia mente.

Las objeciones que se hacen al estudio de caso se deben en parte a la metodología de tipo naturalístico que utiliza y, en esa medida, son compartidas por otros modelos como la *crítica de arte*, la *revisión profesional*, etc. Las objeciones que específicamente recibe este enfoque se centran fundamentalmente en cuestiones de énfasis mucho más que en cuestiones de verdad o falsedad (Reason 1981), en tanto que diferentes autores observan acontecimientos diferentes. Aunque estas cuestiones han sido debatidas con frecuencia, la credibilidad en los estudios de caso sigue siendo todavía cuestionada por muchos debido a la falta de uniformidad tanto en lo metodológico como en el ámbito de la interpretación.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de casos ofrece, con carácter holístico (McDonald 1975), un análisis en profundidad de segmentos de la realidad social o,

en otras palabras, es una investigación intensiva de los procesos sociales (personas y hechos) en sus contextos específicos. Su pretensión es tener entidad en sí mismo, considerando el caso como un todo completo.

Lo podemos comparar con un caleidoscopio y la imagen que éste "juego" óptico ofrece de la realidad: el objeto focalizado (el caso) es reflejado en conjunto con el fondo al que pertenece (contexto), y simultáneamente la imagen se multiplica en función del movimiento que imprimimos al aparato y varía según sea la posición del observador respecto del objeto observado. Esto hace que la imagen pueda ser captada desde una diversidad de ángulos visuales. Precisamente porque lo que estudiamos es un único fenómeno (simple), podemos observarlo de forma intensa como el intercambio de la pluralidad de perspectivas y puntos de vista de los que participan en dicho fenómeno, lo que permite profundizar en la riqueza de matices que genera la *inmersión en el campo*.

Al igual que en el caleidoscopio, lo observado se descompone en múltiples haces de luz y color, conservando al tiempo la totalidad del objeto con el fondo al que pertenece (a la manera del ojo de buey de una mirilla). Podemos también decir que *un caso define la relación entre las partes de un sistema y la totalidad* (CARE, 1987). Esto hace que el estudio de caso pueda ser utilizado como vía alternativa al estudio de sistemas u organizaciones, debido a su capacidad de esclarecer las relaciones institucionales: la lucha por el control de las decisiones, el papel de padres y estudiantes en la innovación curricular, el corporativismo y la acción sindical en el desarrollo profesional, las situaciones de liderazgo y dependencia en la organización de las escuelas, el ocultamiento de la discriminación sexista y de segregación de minorías étnicas en relación a su escolarización, etc. Posibilita, en última instancia, el descubrir y analizar la incidencia de las políticas educativas en la realidad de las escuelas en relación con la lucha por el control y el poder que se desarrolla dentro del sistema educativo.

En el estudio de las relaciones institucionales se busca los modos en que las personas se insertan en las instituciones y cómo éstas sirven a los actores sociales (Giddens, 1977): es decir, un estudio de caso puede reflejar las relaciones que se establecen entre los actores sociales y los detentadores del poder, en su lucha por el control de las instituciones. En qué medida la evaluación contribuye al desarrollo institucional, entendido como servicio público del que la sociedad se dota y partiendo de su capacidad de retratar la comprensión que la gente tiene de las instituciones en las que participa, es un campo abierto a la reflexión por los estudios de caso.

Tanto en cuanto el estudio de caso refleja la pluralidad de perspectivas que intervienen en la lucha por el control de las instituciones, debe recoger lo que la gente piensa en los propios términos con los que se expresa. De este modo se refuerza lo idiosincrásico de los fenómenos sociales y la peculiaridad de las situaciones, fomentando una generalización con función previsor, que no predictiva. Un estudio de caso da a entender que sus "conclusiones" son explicativas por cuanto pueden ayudar a comprender lo que sucede en otros casos similares, pero no generalizables. Su contextualización es en parte garantía de la profundidad de sus interpretaciones, así como la participación de los implicados garantiza la validez de sus conclusiones.

Pero, ¿qué es un caso? Es un *proceso social en desarrollo* (Evertson y Green, 1986); es decir, una acción que tiene lugar en una realidad determinada. Dicha acción evoluciona en un tiempo concreto y tiene una prehistoria cargada de intenciones, deseos y planes, así como una historia propia de cambios, de modificaciones, e incluso de extensiones y

ramificaciones, y también de problemas y dificultades. Es el caso entendido como "proceso", que el evaluador pretende caracterizar para responder a la pregunta *¿de qué trata el caso?*.

El caso es, a su vez, *un único objeto de indagación social* (Biddle y Anderson, 1989). Es un fragmento de la realidad considerado en una doble vertiente: como un todo con entidad propia, explicable e inteligible en sí mismo, pero también como parte de una realidad estructuralmente más compleja, en la que se inscribe en un condicionamiento mutuo. Es el caso entendido en su "contexto", que el evaluador intenta aprehender y retratar para contestar a la pregunta *¿cuál es el caso?*.

El estudio de caso es, por tanto, el conjunto de los límites que ponemos alrededor del estudio; es decir, son los límites relativos al contexto y los límites relativos al proceso los que conforman el caso y determinan el diseño que hagamos para el estudio.

La tarea de marcar los límites del caso supone definir las reglas de procedimiento y los criterios de selección que orientan la toma de decisiones, que es necesaria para el diseño del estudio. Mientras que las reglas de procedimiento se refieren a aspectos generales en términos de negociación y confidencialidad, accesibilidad al campo, ayuda a los actores y participantes, implicación en el caso objeto de estudio, etc., los criterios de selección son específicos de lo evaluado y suelen enunciarse en términos de variedad y diversidad en las variables a considerar. Tanto reglas como criterios son importantes en cuanto delimitan el caso a estudiar y ayudan a argumentar, por tanto, los límites establecidos, bien sea que el caso represente la totalidad a evaluar o sea un fragmento de ésta.

Pero también hay que tener en cuenta que los límites no son sólo aquellos que han sido previamente establecidos, sino que se ven afectados y pueden ser descubiertos en el transcurso de la investigación, lo que hace más importante que sean rigurosamente justificados. Los límites varían en función del papel que adopte el evaluador y según sea lo que solicite el cliente y/o la institución (sus actores y participantes), dependiendo todo ello de la negociación habida, de la confianza desarrollada y de la comunicación mantenida entre ambos.

El diseño de un estudio de caso se refiere al diseño de un estudio (McMillan y Schumarchaer, 1984) porque sólo en la medida en que delimitamos el campo y nos adentramos en él hacemos que el diseño del estudio sea algo pertinente, en íntima conexión con el caso considerado. Se interesa por las razones de por qué y cómo descubrir y comprender la complejidad de un fenómeno simple, sabiendo que participa de la realidad, en la medida en que el fenómeno es vivido como real por los participantes.

El estudio de caso retrata la diversidad existente, lo idiosincrásico de las acciones, y realiza interpretaciones en el contexto, invitando a la generalización en tanto que ésta toma forma de hipótesis a verificar surgidas de la comprensión que la gente tiene de los hechos. Es una metodología esencialmente dinámica que refleja las intenciones y hechos de los participantes y las fases del proceso en el que interactúan, contrastando las situaciones observadas en el interior del estudio. El diseño de un estudio de caso está, pues, en función de los límites establecidos alrededor del mismo, y éstos se refieren al contexto del que participan.

El estudio de caso es fundamentalmente naturalístico en una doble dimensión: porque *estudia el objeto en su propio medio* (Stake, 1985), pero también porque en la medida en que representa una inmersión en el medio tiene que ver con la naturaleza de la intervención que la evaluación conlleva (Kemmis, 1980). Esta doble "naturaleza" del estudio de caso supone la necesidad de ser autor riguroso en el proceso de intervención, sabiendo de antemano que se imponen unos límites artificiales a la realidad, constriñéndola. Es necesario para ello que el investigador controle su propia actividad en el campo, implicando así mismo a los actores y participantes en la validación del estudio.

El carácter naturalístico del estudio de caso hace que se pueda realizar a través de lo que B. McDonald y R. Walker (1975) denominan el *trabajo de campo condensado*; es decir, desarrollarlo en períodos artificialmente cortos de tiempo. Esto obliga al evaluador a una rápida adaptación física al medio, al reto intelectual de estar constantemente vigilante a cualquier acontecimiento imprevisto cuya relevancia modifique el diseño del estudio y a mantener unas relaciones intensas de respeto y credibilidad con los participantes. El investigador *ha de ponerse a sí mismo en situación vulnerable* (CARE, 1987) con el fin de ampliar la receptividad de cara a recoger datos desde una multiplicidad de perspectivas.

Finalmente, *el estudio de caso es una forma muy personal de investigación porque depende del uso de las características personales para construir relaciones colaborativas con la gente del caso* (CARE, 1987). La necesidad de la confianza y de la estabilidad en las relaciones entre investigador y participante es esencial para una metodología dinámica como ésta, que tiene que basarse en unos principios de negociación que permanentemente deben cuestionarse en el estudio, porque pueden ser siempre cuestionados por los participantes. El rol del investigador no deja de ser una intromisión en la vida de los demás, y esta violación de la intimidad debe ser tenida en cuenta en todo momento durante el estudio. De este modo, el investigador igual que argumenta los límites para la selección del caso, debe imponerse él mismo límites en su intervención y en su relación con las personas del caso. Igual que es responsable de tomar las decisiones oportunas respecto a dónde, cuándo, cómo y en qué orden realiza el estudio, el investigador es tanto más responsable de modelar el clima adecuado para que el estudio pueda llevarse a cabo.

3. ¿COMO CONSTRUIR UN ESTUDIO DE CASO?

En la actualidad, el campo de la evaluación empieza a interesarse por el estudio de casos, aceptándose metodológicamente, en nuestra opinión, por su utilidad. Su introducción y la consideración de sus posibilidades en nuestro país vienen de la mano de la difusión de la investigación-acción, aunque su origen se remonta al campo del psicoanálisis y de la psicología clínica, por un lado, y al trabajo de campo antropológico, por otro. Se ha desarrollado de forma especialmente intensa en el campo de la evaluación educativa en los países anglosajones. Hay que aclarar, sin embargo, que en la investigación en acción el término tiene un significado propio, refiriéndose con él a las unidades de estudio que cada profesor realiza en su aula. En la evaluación, el estudio de caso se refiere a unidades más variadas y complejas, y siempre es realizada por alguien externo al campo evaluado. Asimismo, se diferencia de los estudios clínicos en que mientras éstos se centran en los individuos, los estudios de casos tienden al estudio de grupos humanos y de sus relaciones en íntima e inseparable interacción con el contexto. De acuerdo con Biddle y Anderson

(1989), hay que distinguirlo también de las *historias de casos*, con las que a menudo se pueden confundir, por cuanto éstas parten de criterios preconcebidos con el fin de verificar teorías, haciendo acopio de pruebas que ilustran y confirman sus conclusiones. Por el contrario, los estudios de casos en evaluación sirven más bien para generar teorías de carácter explicativo relativas a la indagación de problemas considerados pertinentes en términos de la práctica.

Desde la perspectiva de un observador externo, un estudio de caso se puede definir como *el estudio de una acción de la que se rinden cuentas en un contexto de intervención educativa* (Sáez y Carretero, 1990). Esta definición permite formular las preguntas que conducen la primera recogida de información, previa al diseño de evaluación.

Un ejemplo es la evaluación del Programa de Centros realizada para el Servicio de Renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid (Sáez y col., 1990), en el que los evaluadores se plantearon elaborar una serie de estudios de caso sobre cómo el Programa estaba incidiendo en la vida interna de los Centros (además de otros estudios sobre los Seminarios que impartían los formadores de formadores del Programa y otro más sobre un CEP de zona). Para ello fue necesario hacer una selección previa con ayuda de las autoridades locales y de los CEPs de Zona en donde se implementaba el Programa y, posteriormente, negociar la realización de los estudios con los claustros de los centros seleccionados (cuadro n^o1).

La necesidad de determinar los límites sobre los que pivota el estudio de caso hace que éste tenga en un primer momento una forma fundamentalmente interrogativa para que el evaluador pueda identificar todos aquellos elementos que conforman el proceso que es objeto de evaluación. Así, también se puede hacer ciertas preguntas sobre cómo es el contexto concreto en el que dicho proceso se desarrolla (escuela, aula, barrio, grupo social, CEP, institución, etc), y estas preguntas las podemos formular de modo similar a como lo haría un periodista (cuadro n^o2).

Estas preguntas orientan la búsqueda de lo que acontece y ayudan a definir qué es lo que es relevante en el caso. De esta forma se realiza un cuadro descriptivo, lo más detallado posible, del campo en donde se realiza el estudio en relación a la intervención que se desarrolla en él, lo que da lugar a una descripción de tipo normativo; es decir, de cómo los grupos implicados han ido desarrollando las distintas actividades en el tiempo, también limitado, en el que se realiza el estudio.

La entrada en el campo y las técnicas concretas a utilizar en el estudio de caso forman parte del conjunto de decisiones que el evaluador debe tomar al establecer las relaciones pertinentes que tiene que haber entre las tareas, las técnicas y el problema planteado. El problema de investigación se origina en el propio campo, por lo que es necesario adentrarse en él para descubrir, definir y delimitar el problema. Son numerosos los autores que señalan la idoneidad de realizar una primera entrada de tanteo en el campo de estudio, a partir de la cual formular las preguntas concretas consideradas relevantes para el caso, y que provisionalmente orienten las decisiones posteriores. En esta fase de recogida informal y plural de datos es cuando más sentido cobra el lema evaluador de *ver, oír y callar*. Pero junto a esto hay que tener en cuenta la simultaneidad que debe existir en los procesos de recogida y procesamiento de datos, con el fin de ir acotando el problema planteado e ilustrarlo con una pluralidad de evidencias contrastadas. La búsqueda de evidencias hace referencia precisamente

a la necesidad de ir interrelacionando los datos en unidades mayores de abstracción que posibiliten construir hipótesis explicativas y juicios compartidos del problema identificado. No es extraño que algunos autores definan el estudio de casos como *una indagación efectuada de acuerdo a reglas de evidencia*. De ahí, la importancia de distinguir desde el principio en un estudio de caso lo que es debido a los datos -observaciones y entrevistas-, a las evidencias -datos con poder explicativo- y a las percepciones del evaluador -sensaciones y evocaciones psicológicas provocadas por los datos- (McDonald, 1977; Kenny, 1984; Lakomsky, 1987). Como ilustración de lo dicho sirvan las pautas orientativas que se establecieron para la realización de los estudios de caso realizados para la evaluación del Programa de Centros, comentado anteriormente (cuadro nº3).

4. ¿PARA QUE SON UTILES LOS ESTUDIOS DE CASO?

Los estudios de caso de naturaleza descriptiva son en última instancia documentos públicos acerca de individuos y hechos, en los que se exponen todos los datos y materiales recogidos en el tiempo del trabajo de campo (Walker 1977). Entendidos de este modo, cumplen una doble función:

- 1ª Son un método para el almacenamiento, la organización y la comunicación de bloques de datos que, aunque con entidad en sí mismos, son parciales en el contexto de una evaluación.
- 2ª Son un elemento de negociación y, en esa medida, de participación de los implicados en el estudio de caso.

Como organización y almacenamiento de datos, el estudio de caso presenta dos características:

a) Los datos aparecen condensados, por cuanto el evaluador no puede normalmente incluir todos los que recoge, al ir seleccionándolos a medida que los obtiene, en base a criterios de relevancia en función de su utilidad probable para las audiencias a las que se dirige el estudio. El carácter participativo de este enfoque implica la negociación del evaluador con los participantes. Esta negociación tiene una doble vertiente. La que se considera previa a la realización del estudio, en la que se toman acuerdos sobre: la forma de recoger datos, los procedimientos a utilizar, el tiempo, el costo, las personas implicadas, las reglas de confidencialidad y propiedad de los datos y, por último, el compromiso de negociación de los informes. Esto es precisamente lo que se hace en parte mediante los informes de estudio de caso (Stake, 1985; Stenhouse, 1978 y 1980; Walker, 1982; Yin, 1984). Así, todos los estudios de caso de la evaluación del Programa de Centros, previamente a que engrosaran el cuerpo de datos de la evaluación, fueron negociados y validados con los implicados: con los claustros de profesores los correspondientes a los Centros, con los formadores de formadores los referidos a los seminarios que impartían y con el equipo de asesores el estudio de caso de un CEP de zona. La razón de ser de estas negociaciones es asimismo de naturaleza metodológica: con el fin de que las opiniones vertidas y las situaciones reflejadas sean las que se consideran realmente relevantes a juicio de los participantes, y también para que el estudio se resitue dentro del marco interpretativo que la audiencia comparte.

Esta negociación tiene un importante carácter educativo, al menos intencionalmente, puesto que la visión holística de la situación que se presenta a la audiencia es sin duda diferente a la que individualmente tienen grupos y personas. Es decir, en tanto que el estudio de caso plantea una visión alternativa de la situación, más allá de la mera suma de las interpretaciones individuales de los actores, puede provocar justificadamente el rechazo entre éstos si la explicación vertida por el autor del estudio no se considera verdadera; es decir, no refleja fielmente lo que las personas hacen y lo que las personas dicen sobre lo que hacen.

Dentro de un contexto negociador, la visión diferente que ofrece un estudio de caso tiene la misión de ampliar la comprensión que los individuos poseen sobre lo que hacen y sus circunstancias. Simultáneamente, la lectura y la discusión con la audiencia del estudio abre la posibilidad de informar sobre determinados aspectos del programa que, probablemente, eran confusos o estaban ocultos para ellos. La perspectiva que un externo da de la situación estudiada puede ser vista como una imagen especular, creíble desde la posición distante que adopta, pero también sumamente crítica, lo que sin duda corre el riesgo de desencadenar la polémica y, quizás, la discrepancia en la audiencia.

b) Los datos presentados en el estudio se organizan de un modo agregativo; es decir, se van estructurando por aproximaciones sucesivas a los problemas o cuestiones considerados relevantes, ampliando, incluyendo e interrelacionando los datos con nuevas perspectivas, con nuevos datos del contexto, con nuevos acontecimientos, de tal forma que se construye una unidad, el caso, que va teniendo entidad en sí mismo en la medida en que progresa estructuralmente, con una ordenación cada vez más compleja y de orden superior a los datos "brutos" iniciales, exactamente al contrario de la focalización progresiva que se produce en los estudios de caso de aula. Como si de un puzzle se tratara, el estudio va creando una pintura de la realidad, lo que en muchos casos llega a tener un carácter esencialmente explicativo, pues no se trata de presentar pruebas, si no de obtener un mayor grado de comprensión de las variables, de los fenómenos y de la dinámica de los hechos y de las acciones.

La aclaración del significado de los términos por parte de los implicados es una tarea habitual de la evaluación, que ayuda a entender el programa y los intereses que en él se manifiestan, al tiempo que posibilita el consenso y el diálogo entre los participantes.

Reflexionando sobre nuestra propia experiencia, nos damos cuenta, sin embargo, que realizar un estudio de caso entraña una serie de peligros que son inherentes al proceso de intervención, por un lado, y a la utilización que se haga del estudio, por otro. En este sentido Walker (1989) advierte al respecto de los riesgos que todo estudio de caso comporta si no se observan los principios y procedimientos en que se sustenta. Por eso nos parece juicioso y apropiado enunciarlos, ofreciendo algunas reflexiones que pueden ayudar a evitarlos (ver cuadro 4).

El que los estudios de caso promuevan el debate entre la gente presenta una dificultad añadida, de índole práctico, que debe ser atribuida al método, aunque quizás también la comparte el enfoque. Es la dificultad que tiene la gente de entender que una información que se presenta de manera descriptiva pueda servir como propuesta para el debate. Consideramos que esto es así por tres motivos:

1° Por una tradición epistemológica que sólo considera decodificable y comprensible aquella información que ya se ofrece sintetizada, esquematizada y procesada, por lo que la información de tipo descriptivo no deja de resultar extraña. Una información

descriptiva produce inseguridad, en muchos casos desconfianza, porque los estudios de este tipo exigen que la gente emita conclusiones propias sobre lo leído y, por tanto, que asuma la consiguiente responsabilidad respecto de sus interpretaciones, lo que provoca en las personas un alto grado de implicación, algo que habitualmente se tiende a evitar.

2° Genera desconfianza en el papel del intermediario de la información y conduce a cuestionarse la credibilidad del evaluador y la fiabilidad del método, por lo que el evaluador acepta de antemano un riesgo considerable al colocarse en una posición altamente vulnerable.

3° La explicitación que las personas solemos habitualmente hacer al generalizar a partir de un caso concreto (Norris 1990), abstrayendo sólo unos pocos datos en detrimento de otros, manifestando nuestras propias conclusiones e inferencias sin remitirnos a un abanico amplio de evidencias contrastadas, pone de manifiesto la pluralidad de intereses y la naturaleza política de las relaciones que se establecen entre los distintos grupos implicados: audiencias, cliente, financiadores y evaluador.

5. DESCRIPCION Y ANALISIS EN LOS ESTUDIOS DE CASO

Para algunos autores (McMillan, 1984), en función del grado de abstracción con que se efectúe el procesamiento y análisis de los datos, el estudio de caso puede presentarse de otro modo distintivo: como *interpretación analítica*. Sin embargo, en nuestra opinión, no sólo es el grado de abstracción formal lo que determina la naturaleza del estudio de caso, sino que también está en función del carácter instrumental que se dé al estudio; es decir: para qué y para quiénes considera el evaluador que ha de ser útil el estudio de caso.

Todo proceso de análisis está sujeto en buena medida al grado de complejidad con el que se pueden manifestar los fenómenos, y podemos decir que cuanto mayor sea el número de audiencias a las que la evaluación tiene que proveer de información, más complejos serán los fenómenos a indagar por la gran cantidad de variables, muchas de ellas imponderables, que intervienen y, por ende, conllevará una conceptualización más elaborada. Ello no significa, en absoluto, que cuanto más afinado sea el análisis que se realice menos datos deba contener el estudio, pues la particularidad del estudio de caso está precisamente en la construcción de un argumento comprensible y persuasivo cuya espina dorsal la conforman los datos que el evaluador ha sido capaz, con el concurso de los implicados, de convertir en evidencias.

La evaluación de un programa complejo, y pocos hay que no lo sean, exige ir componiendo un argumento analítico por sucesivas aproximaciones a los fenómenos, lo que supone que todo estudio de caso que se negocia tenga una componente descriptiva importante, pues son los significados y los valores que las personas tienen de los hechos lo que en realidad se pone en la mesa de negociación. Y este proceso se lleva a cabo con cada una de las audiencias implicadas. Ello supone un cúmulo de datos recogidos, y validados por sus protagonistas, en forma de estudios de caso. Los estudios de caso descriptivos no sólo tienen la finalidad de provocar el debate, la implicación y la participación de las audiencias en la evaluación, sino que cumplen la función de ser construcciones intermedias del informe final de evaluación (Tripp 1985), informe que podemos calificar de analítico en la medida que presenta la pintura global del caso en toda la complejidad de sus distintos elementos.

Del mismo modo que en los estudios de caso descriptivos hemos avanzado en su elaboración mediante una progresión estructural en la organización y almacenamiento de datos, llegamos al estudio analítico (McMillan and Schumacher 1984) a través de un procesamiento conceptual de la información contenida en aquéllos. Por tanto, son dos etapas consecutivas del proceso evaluador lo que planteamos como estudios de caso descriptivos y analíticos.

El estudio de caso de *interpretación analítica* sigue la secuencia investigadora descripción-análisis-interpretación, por la que sistemática y selectivamente se analizan los aspectos que intervienen en las acciones con el fin de construir explicaciones. Se pone el énfasis en la complejidad existente entre los hechos y las vidas de los participantes, facilitando una comprensión global del fenómeno.

6. A MODO DE CONCLUSION

El enfoque de estudios de caso está inmerso en la corriente de la evaluación de tipo iluminativo de Parlett y Hamilton (1976), lo que Norris (1990) interpreta como una reacción frente a la tradición psicológica de la investigación educativa y su entronque con cuestiones más sociológicas, lo que significa poner el énfasis en lo cultural frente a la perspectiva tecnológica de la innovación.

La alternativa metodológica que supone el estudio de caso en el campo de la evaluación viene dada por la riqueza de posibilidades que presenta su capacidad de analizar la realidad educativa en términos de su utilidad. Utilidad "inmediata" del estudio de caso para la acción institucional y para la práctica docente, engarzadas en la variedad de situaciones que generan y en la diversidad de contextos con los que interactúan. Utilidad "diferida" de los estudios de caso en cuanto la progresiva sucesión de los mismos y su paulatina acumulación, como si de intensos ramilletes de investigación se tratara, supone un banco de datos en el que la pluralidad de contextos y perspectivas pueden intercambiarse e interrelacionarse, procurando a profesionales e investigadores de una múltiple documentación de primera mano que provee de minuciosas descripciones de la realidad, de calidoscópicas comprensiones de lo que sucede, de intuiciones y pensamientos de índole práctica, de hipótesis explicativas. En fin, una exposición dinámica de pinturas, retratos, cuadros varios que pueden ayudar a establecer análisis más generales del sistema educativo o a generar investigaciones evaluativas de carácter más amplio: metaevaluaciones, exploraciones teóricas, reflexiones metodológicas, análisis de impacto, explicaciones históricas, etc.

Si consideramos lo útil como aquello que sirve a la personas a comprender su propia práctica, como aquello que incide en la realidad por cuanto promueve decisiones que la modifican y la mejoran, como aquello que es aprehendido y considerado bien público y patrimonio de la cultura educativa de una sociedad..., los estudios de caso potencian sobremanera que la evaluación sea definida como la *ciencia de lo útil*: ¿que organización, que práctica y qué discurso contribuyen al cambio en la educación?, ¿en qué medida se materializa la posibilidad de cambio al aumentar el grado de participación y responsabilidad de la gente en un proceso de negociación que ofrece lecturas alternativas de los hechos sociales?.

CUADRO Nº 1

*LIMITES RELATIVOS AL PROCESO DE LOS ESTUDIOS DE CASO
EN LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE CENTROS*

(Comunidad de Madrid):

¿Cual es la acción de la que se habla?

La elaboración del Proyecto Educativo de Centro por los Claustros de profesores.

¿De qué se rinde cuentas?

De la redacción y comunicación del Proyecto Educativo de Centro.

¿A quién se rinde cuentas?

Al equipo directivo del Programa de Centros y a la Dirección Provincial del MEC.

¿Cuál es el contexto de la acción?

Es la estrategia de formación de los profesores implementada por el Programa, consistente en Seminarios Intercentros (de Areas y Ciclos) y Sesiones en los Claustros.

CUADRO Nº 2

*PREGUNTAS SOBRE EL CONTEXTO A RESPONDER POR LOS ESTUDIOS
DE CASO EN LA EVALUACION DEL PROGRAMA DE CENTROS:*

¿Dónde?

- * Ubicación y características físicas del Centro escolar.
- * El contexto socioeconómico del entorno.
- * Cómo definen el colegio padres, alumnos y profesores.
- * Sociología de los participantes.

¿Quiénes?

- * Los profesores y sus acciones.
- * Rol de los padres y de los alumnos.
- * La actuación de los formadores de apoyo en los Centros.
- * Papel del CEP y del Ayuntamiento.
- * Funciones de los miembros del Equipo directivo.
- * Fenómenos de liderazgo y reparto de poder.
- * Las relaciones sociales y tipo de comunicación que se establece en el Centro.

¿Cuándo?

- * Antecedentes de la intervención del Programa.
- * Historia de la intervención del Programa.
- * Secuencia de decisiones para la integración en el Programa de Centros.
- * Fase en la que se encuentran respecto a la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.).

¿Cómo?

- * Estrategias para la elaboración del P.E.C.
- * Procesos de participación.
- * Caracterización del entendimiento y del consenso alcanzados.
- * Los comportamientos relevantes.

¿Por qué?

- * Lo que se entiende por P.E.C. en el Centro.
- * Las explicaciones e interpretaciones sobre el Programa y su intervención por parte de profesores, padres y alumnos.
- * Sus opiniones sobre cómo están elaborando el P.E.C.
- * Sus motivos y expectativas.

CUADRO N^o 3

*PAUTAS DEL TRABAJO DE CAMPO PARA LOS ESTUDIOS
DE CASO DE CENTROS*

(Evaluación del Programa de Centros, Comunidad de Madrid, 1990):

- 1°. Empezar observando: mirar, oír y callar.
- 2°. Fijar marcadores: alumnos, profesores u otras personas concretas del Centro susceptibles de colaborar como fuentes primordiales de información.
- 3°. Describir detalladamente lo visto: hechos, imprevistos, conversaciones, entorno físico y emocional, vivencias, indagaciones previas, etc.
- 4°. Formularse preguntas en torno a los datos considerados relevantes: repeticiones y excepciones, semejanzas y diferencias, indiferencias y preocupaciones, etc.
- 5°. Emitir hipótesis tentativas de explicación de lo que sucede.
- 6°. Realizar entrevistas a los marcadores y otros miembros de la comunidad escolar.
- 7°. Ir formulando las preguntas por aproximaciones sucesivas en función de su carácter sustantivo.
- 8°. Simultáneamente escribir y estructurar las "notas de campo".
- 9°. Indagar sobre la historia del caso (el Centro escolar) en relación con la intervención del Programa.
- 10°. Elaborar la estructura de contenido del estudio de caso según los datos relevantes.

El equipo de evaluación adoptó esta forma de trabajo como propuesta inicial, pero acordando la total libertad y responsabilidad de cada autor sobre la forma concreta de realizar su estudio de caso.

CUADRO N° 4, en Sáez y Carretero, 1990

RIESGOS DE UN ESTUDIO DE CASO:
(según R. Walker).

- a) El estudio de caso es esencialmente una intervención incontrolada en la vida de los otros, que puede inmiscuirse y alterar la autonomía y la libertad de las personas, violando su intimidad, por ello es necesario:
- * no infravalorar la intervención del evaluador,
 - * hacer uso del punto de vista de otras personas,
 - * proteger al máximo la confidencialidad y los criterios negociados sobre el uso de los datos.
- b) Que el estudio de caso proporcione una imagen distorsionada, fantasiosa o excesivamente personal de la realidad, por lo que hay que tener en cuenta que:
- * es un estudio limitado en el tiempo,
 - * nunca debe plantearse como la verdad, y
 - * debe reflejar las subculturas que intervienen.
- c) El estudio de caso puede ser en sí mismo conservador en cuanto que reduce la visión de la realidad como si de una imagen fija se tratara, por lo que hay que procurar:
- * enfatizar los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad,
 - * relacionar las subculturas que intervienen,
 - * y promover el debate y la reflexión colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BIDDLE, B.J. y ANDERSON, D.S. (1989): "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.C. (1989), *La investigación de la enseñanza*. Madrid. Paidós/MEC. pp.95-129.
- BLAI, B. (1987): "An Educational Research Strategy: Ethnography". En *Scientia Paedagogica Experimentalis*. vol. 24, n° 2, pp 307-312.
- CAMPBELL, D.T., & STANLEY, J.C. (1974): "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching". En L. Gage (ed.), *Handbook of Research Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- C.A.R.E. (Centre for Applied Research in Education). (1987): *Coming to term with research*. University of East Anglia, Norwich.
- CRONBACH (1980): *Toward reform of program evaluation*. Jossey Bass.
- EVERTSON, C.M. & GREEN, J.L. (1986): "Observation as inquiry and method". En M.Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Third edition (pp. 162-213). Nueva York: McMillan. (Traduc. castellana en M.Wittrock (1989), *la investigación de la enseñanza*, Madrid: Paidós/MEC. pp. 303-405).
- GIDDENS, A. (1977): *Studies in Social and Political Theory*. London, Hutchinson.
- GUBA, E.G. (1981): "Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries". En *ECTJ Annual Review Paper*, vol 29, n° 2, pp 75-91.
- GUBA, E.G. (1982): "Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry". En *ECTJ*. vol. 30, n° 4, pp 233-252.
- HOUSE, E.R. (1974): *The Politics of Educational Innovation*. Berkeley, California, McCutchan.
- HOUSE, E.R. (1980): *Evaluating with validity*. Beverly Hills, California, Sage.
- HOUSE, E.R. (1990): *Trends in Evaluation*. Curso sobre evaluación de la Universidad de Alcalá de Henares.
- KEMMIS, S. (1980): "The Imagination of the Case and the Invention of the Study". En Simons, H., *Towards a Science of the Singular*. CARE Occasional Publications n°10, Norwich, University of East Anglia.

- KENNY, W.R. & GROTELEUSCHEN, A.D. (1984): "Making the Case for Case Study". En *Journal of Curriculum Studies*, vol. 16, n^o 1, pp 37-51.
- LAKOMSKI, G. (1987): "Case Study Methodology and the Rational Management of Interaction". En *Educational Management and Administration*, 15, pp 147-157.
- MCDONALD, B. & WALKER, R. (1975): "Case Study and the Social Philosophy of Educational Research", en *Cambridge Journal of Education*, 5, pp. 2-11.
- MCDONALD, B. (1976): "Evaluation and the Control of Education", en D.Tawney (ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. London, McMillan. Traduc. castellana en J. Gimeno y A. Pérez (1983). "La enseñanza: su teoría y su práctica". Madrid, Akal, pp. 467-678.
- MCDONALD, B. (1977): "The Portrayal of Persons as Evaluation Data". En Norris, N. *Saphary. Theory and Practice*. Norwich, CARE, Occasional Publications, n^o 4.
- MCMILLAN, J.M. & SCHUMACHAER, S. (1984): *Research in Education a Conceptual Introduction*. Nueva York, Little Brown.
- NEVO, D. (1983): "The Conceptualization of Educational Evaluation". *Review of Educational Research*. 53 (1), pág. 117-128.
- NORRIS, N. & KUSHNER, S. (1980): "Interpretation, Negotiation, and Validity in Naturalistic Research". En *Interchange*, vol. 11, n^o 4, pp 25-36.
- NORRIS, N. (1990): *Understanding Educational Evaluation*. Kagen Page.
- PARLET, M y HAMILTON, D. (1976): "La evaluación como iluminación". En Gimeno, 1987. *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- PATTON, M. (1978): *Utilization Focused Evaluation*. Beverly Hills, California, Sage.
- REASON, P. (1981): "Issues of Validity in new Paradigm Research". En Reason, P. & Rowan, J., *Human Inquiry*, pp 239-250. John Wiley & Sons.
- SAEZ BREZMES, M.J. y CARRETERO, A.J. (1990): "El estudio de caso", capítulo 6 en Sáez, M.J. *Evaluación de Programas, Proyecto e Instituciones en Educación*, ICE, Universidad de Alcalá de Henares.
- SCRIVEN, M. (1986): "New Frontiers of Evaluation". En *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 11, pp 93-130.
- SCRIVEN, M. (1967): "The Methodology of Evaluation", en Stake, R.E. (ed.), "The Methodology of Evaluation", *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, n^o 1. Chicago, Rand McNally.
- STAKE, R.E. (1975): *Evaluating the Arts in Education: a Responsive Approach*. Columbus, Ohio, Merrill.
- STAKE, R.E. (1985): "Case Study", en Nisbet, J. (ed.), *World Yearbook of Education*. London, Kogan Page.
- STENHOUSE, L. (1978): "Case Study and Case Records: Towards a Contemporary History of Education". En *B.E.R.J.*, 4(2), pp 21-41.
- STENHOUSE, L. (1980): "The Study of Samples and the Study of Cases". En *B.E.R.J.*, vol. 6, n^o 1, pp 1-6.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1972): "The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability". *SRIS Quarterly*, 5, 3-6.
- STRAUCH, M.E. (1976): "A Critical Look at Quantitative Methodology". *Policy Analysis*, 2, 1.
- TRIPP, D.H. (1985): "Case Study Generalisation: an Agenda for Action". En *B.E.R.J.*, vol. 11, n^o 1, pp 33-42.
- WALKER, R. (1977): "Descriptive Methodologies an Utilitarian Objectives, Is a Happy Marriage Possible?". En Norris, N. "Safari, Theory and Practice". Norwich, CARE, University East Anglia, *Occasional Paper*, n^o 4, pp 18-24.
- WALKER, R. (1981): *Three Good Reasons for not doing Case Study Research*. Comunicación presentada a Conference.
- WALKER, R. (1982): "The use of case studies in Applied Research an Evaluation". En Harnett, A. (ed.), *The Social Science in Educational Studies: A Selective Guide in the Literature*. London. Heinemann.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.
- YIN, R.K. (1984): *Case Study Research. Design and Methods*. London, Beverly Hills. Sage Publications.