

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN.



© GRUPO L.A.C.E. HUM 109
(Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo).
Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
1999

ÍNDICE

Presentación.....	3
1. ¿A qué llamamos Estudio de Caso?	4
2. Selección de los Casos.....	6
3. Ética del Caso	8
4. Negociación del Caso	11
4.1. Negociación del Acceso.	11
4.2. Negociación del Informe Final	13
5. Ámbitos de Focalización	14
6. Estrategias de Recogida de Información	15
6.1. Observación Etnográfica	16
6.1.1. Tipos de Participación	19
6.1.2. Cuestiones para la preparación y realización de observaciones	20
6.2. La Entrevista Etnográfica	21
6.2.1. Tipos de Entrevista	22
6.2.2. ¿A quién entrevistas.....	23
6.2.3. El contenido de las cuestiones en la entrevista.....	24
6.2.4. Recomendaciones y orientaciones básicas sobre el proceso de entrevista.....	26
6.3. Recogida de documentación.....	28
6.4. El Diario de Campo	29
7. Registro y análisis de datos	31
7.1. Componentes del análisis de datos	32
7.2. La triangulación.....	34
8. Redacción y elaboración del informe	36
9. Duración del estudio de caso	36
Bibliografía.....	38

Presentación.

El presente documento sobre los estudios de caso, posee, a nuestro juicio, la importante cualidad de que fue concebido para formar a nuevos y nuevas investigadores e investigadoras.

Cuando se comienza una investigación y animas a gente joven o novata a compartir dicha experiencia, el primer problema al que se ha de hacer frente siempre es el de la formación de quien no tiene experiencia. Por eso nuestra compañera Nieves Blanco profesora de la Universidad de Málaga, fue la primera en elaborar un boceto sugerente sobre la entrevista, convirtiéndose en el origen de este documento. Desde entonces (primeros años de la década de los noventa), aquel boceto ha ido creciendo y se ha transformado en un texto de 40 páginas que se entrega al comienzo de toda investigación a quienes así lo solicitan.

Una parte de este documento ha sido publicado como materiales por la Universidad Oberta de Catalunya; pero el documento que tienes en tus manos ha cambiado considerablemente desde entonces.

Frente a cada nueva experiencia de investigación nos hemos visto obligados a pulir sus páginas y a añadir nuevo contenido, que reflejase lo aprendido en investigaciones pasadas. Sabemos que esta versión es incompleta y que hace falta una revisión más completa que incluya algún apartado sobre los grupos de discusión y la investigación biográficas (historias de vida); en ello estamos.

Esperamos que te resulte de utilidad y esperamos que nos comentes tus opiniones.

Sólo nos resta manifestar nuestro agradecimiento a todos los compañeros y compañeras que han contribuido con sus sugerencias e ideas a que esta introducción al estudio de casos sea posible.

Grupo Lace 1999

1. ¿A qué llamamos Estudio de Caso?

Basta con echar un breve vistazo a la historia de la metodología en ciencias sociales y en educación, para reconocer que la tendencia predominante, el positivismo, ha sido marcadamente propenso a enfatizar la uniformidad, la existencia de patrones generales, la predecibilidad y el control en la naturaleza social, por encima de lo diverso, lo particular, lo único y lo específico. En el todavía famoso manual sobre diseños de investigación experimentales y cuasi-experimentales, dos reputados metodólogos como Campbell y Stanley (1963) señalaban que los estudios de caso único (N=1) no constituían estudios rigurosos y científicos.

En este panorama de rechazo y desconsideración, los estudios de caso nacieron y comenzaron a emplearse para acentuar justo lo contrario. Aunque sus raíces se encuentran en los estudios de campo de los etnógrafos y en los análisis históricos, su desarrollo se vio impulsado, a principios de los años setenta, por un reducido pero activo grupo de evaluadores en educación quienes habían comenzado a replantear y criticar la metodología y los modelos de evaluación establecidos (Simons 1987).

Un conocimiento profundo de la implantación de los programas e innovaciones curriculares, exigía un tipo de análisis que permitiese el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme. El estudio de casos permite este tipo de análisis, por cuanto presta atención a lo que específicamente puede ser aprendido de un caso simple, de un ejemplo en acción (Stake 1994); pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia a la que va dirigida el informe (Walker 1983). En cierto sentido, como señala R. Walker, este enfoque no hace más que reconocer y considerar que muchos de los que se dedican a la práctica educativa, “son realizadores naturales de estudios de casos” (1983, 47).

“El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” Walker, R. 1983, 45).

De entre las diversas cuestiones y problemas que ha de afrontar un investigador/a, destaca claramente la definición de su caso de estudio; o, dicho de otra manera, qué es el caso y de qué trata (C.A.R.E./U.E.A. 1994; Stake 1994, 1995).

Ragin (1992) señala cuatro formas de definir el caso:

- 1) Un caso puede ser encontrado o construido por el investigador como una forma de organización que emerge de la investigación misma.
- 2) Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula, un programa.
- 3) Un caso puede ser derivado de los constructos teóricos, ideas y conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares.

4) Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

Stake (1995) adopta otra orientación mucho más ilustrativa. Para este autor los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos.

1) Los casos *intrínsecos* son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; como cuando un docente decide estudiar los problemas de relación que uno de sus alumnos tiene con sus compañeros, o cuando un investigador ha de evaluar un programa. Aquí el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano, en lo que podamos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales.

2) Los *instrumentales* se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros. El estudio de las dificultades que afronta un docente novato en su primer año de docencia, nos permite acceder a la problemática mucho más amplia de la socialización y la práctica de dicho grupo de docentes. Aunque aquí también es importante identificar qué ocurre con el docente seleccionado, es dicho conocimiento particular el que nos ayuda a captar y comprender lo que acontece a este grupo particular de docentes.

3) Los *colectivos*, al igual que los anteriores poseen un cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un sólo caso, estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan.

R. Stake (1995) advierte que probablemente el interés intrínseco y el instrumental requieren el concurso de métodos y énfasis diferentes; de la misma manera que implican modos distintos de establecer el límite y la frontera del caso; es decir, de definirlo (C.A.R.E. 1994). De todas formas, ni siquiera en estudios de caso instrumentales estamos tratando con casos representativos o determinando una selección representativa de una población. Incluso cuando, por un interés instrumental, seleccionamos un caso o un conjunto de casos, el investigador está obligado a comprender el caso y cada caso en lo que tienen de único y particular.

Pero con independencia de estas clasificación, es necesario señalar que sean cuales fuera las condiciones de la investigación concreta en la que estemos inmersos, todo estudio de caso *definido y seleccionado* no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador (C.A.R.E. 1994). El investigador o la investigadora, pues, ha de justificar su caso y asegurar que su invención y su selección es pertinente y apropiada.

Para definir el caso parece necesario tener en cuenta ciertas cosas. En primer lugar, ha de tratarse de una especificidad, y no de una *función*. Un caso, pues, puede ser algo simple o complejo, un individuo o una institución, un alumno o un docente. En cualquier ejemplo o caso posible lo que importa es su carácter único y específico y,

desde luego, lo que podamos aprender de su indagación. Esto es particularmente relevante cuando tenemos que seleccionar un conjunto de casos o cuando tenemos que elegir uno entre los posibles. Ya que no se trata de buscar el caso representativo, hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial (Stake 1995).

En segundo lugar, aunque el resultado se presenta con la impronta y la textura de lo único, no podemos olvidar que *el investigador ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado*. Esto supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso:

1. Su naturaleza.
2. Su historia.
3. El ambiente y ámbito físico.
4. Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el político, el legal y el estético.
5. Otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce.
6. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado. (Stake 1994)

En tercer lugar, la singularidad del caso no excluye su complejidad. Un caso puede constituirse por 'subsecciones', grupos, acontecimientos, concatenación de dominios, etc. Un estudio de casos es también un examen holista de lo único, lo que significa *tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen* (Stake 1994).

"Un caso define una relación (o carencia de ella) entre partes de un sistema o totalidad" (C.A.R.E. 1994, pág. 84).

En cuarto lugar, el caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones. La plasticidad metodológica, y la diversidad intrínseca del estudio de caso, no pueden servir para ocultar las persuasiones particulares que cada investigador o investigadora posee. Esto no puede degenerar en una definición previa de lo que se quiera que un estudio de casos represente o parezca, para realizarlo a continuación. Por el contrario; hacer un estudio de casos implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, 'identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga'.

"El hecho de que existan muchas definiciones del caso significa que existe, en efecto, sólo una: el estudio de caso es una lucha por alcanzar la madurez metodológica y personal" (C.A.R.E. 1994, 88).

En quinto lugar, no puede olvidarse que un estudio de caso es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con sujetos cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de caso consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente 'inmersa' en el caso nos

quiera contar. Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.

2. Selección de los Casos.

Teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, los estudios de caso pueden ser definidos atendiendo a las clasificaciones de Stake (1995, 1998) y Ragin (1992)-, una vez delimitados el ámbito y la temática a investigar; lo que proporcionará los parámetros contextuales de selección, claramente esenciales para la actividad investigadora.

Pero la selección de los casos abriga varias cuestiones que no podemos olvidar, absolutamente importantes para cualquier investigación:

Primero: La selección del caso no pretende conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles, o a la población de casos posibles. No es una muestra los casos que seleccionemos.

“La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto” (Stake 1995, pág. 4).

Segundo: Sea cual sea el o los parámetros generales que apliquemos (algo que comentaremos a continuación), el fundamental ha sido claramente planteado por Stake:

“El primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender” (Stake 1995, 4).

Esto no quiere decir otra cosa que lo más importante es elegir el caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, con el que podamos aprender en profundidad la problemática seleccionada, o del que, simplemente, más podamos aprender y comprender.

Debería preocuparnos, como señala Stake (1995), seleccionar aquel caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la problemática («issue») objeto de estudio.

Aceptadas estas premisas y consideraciones, podemos tratar un ejemplo. Imaginemos que estamos estudiando una actividad educativa como la evaluación del alumnado de primaria. En este ejemplo, los parámetros generales, teniendo en cuenta la idea de que el marco institucional es para nosotros el centro escolar de primaria, podrían ser los siguientes:

- Ubicación del centro: desde centro urbano hasta centro rural.

- Contexto socio-cultural y económico de la población que recibe: desde centros cuyas familias tiene un bajo nivel socio-cultural y económico, hasta familias con un alto y considerable nivel.

- Carácter innovador o tradicional del centro: desde centros que se hayan distinguido en su historia reciente por participación en reformas educativas o por su trabajo innovador, hasta centros que simplemente hayan desarrollado su trabajo sin grandes pretensiones de este tipo. (Hay que sopesar, en este punto, que tanto en una como en otra circunstancia, la vida institucional y cultural del centro puede estar mediatizada por tensiones y conflictos internos, lo que haría poco viable el estudio).

- Titularidad del centro: desde titularidad pública hasta religiosa, pasando por cooperativas.

Quisiéramos insistir que, tal como ya hemos indicado, en muchas ocasiones estos parámetros se *cruzan*. Por ejemplo, no es impensable encontrar un centro cooperativo, urbano, con población de nivel sociocultural y económico bajo y con un fuerte carácter innovador.

De todas maneras, tampoco podemos ignorar una cuestión esencial: sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Esto significa que no podemos obligar, continuando con el ejemplo, a ningún centro a que nos admitan en él y participe en el proceso. Dicho de otra manera, **tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente**. Con este punto entramos directamente en los problemas de la ética del caso.

3. Ética del Caso.

Ya hemos señalado que todo Estudio de Caso crea un espacio social de relación entre quien investiga y quienes son sujetos de investigación (directa o indirectamente), algo que suele implicar problemas de control de la información en un ambiente de intereses encontrados. Cuestión que, desde luego, se puede generalizar a cualquier investigación sin demasiado esfuerzo.

Dada la naturaleza de este tipo de investigación, afrontar la realización de un estudio de caso es emprender una acción moral, que como tal, implica inevitablemente tomar decisiones, deliberar y elegir. Su importancia radica en las incidencias y consecuencias que, de un modo u otro, van a tener para y en los sujetos/colectivos que son objeto de investigación.

Los problemas éticos se plantean al investigador/a en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no es correcto en cada actuación, tanto en el decir, hacer o estar. Desde el momento que cruzamos el umbral del acceso al campo de estudio, los dilemas éticos empiezan a rechinar; sobre todo teniendo presente que nos movemos en un marco de interacciones sociales con los sujetos que forman el espacio del que nos apropiamos. En este sentido, no podemos olvidar, en ese proceso de inmersión en la realidad, que no solamente no apropiamos del espacio

físico y espacio simbólico sino también de las historias de personas, de memorias individuales y colectivas, de palabras y pensamientos. Como investigadores/as hay que evitar, en todo momento, caer en el colonialismo de los otros -sujetos de la investigación- en pro de satisfacer nuestros intereses personales y de la academia del saber riguroso y científico. En palabras de Wolcott (1993, 130), “algunos etnógrafos arrogantes, egocéntricos y autosuficientes, trabajadores de campo detestables, que han aparentado tener una despreocupación por sus colegas o su <<gente>> y que han violado un montón de cánones éticos, han producido trabajos etnográficos satisfactorios, mientras que otros etnógrafos(...) se han visto vencidos por cuestiones personales, éticas y humanitarias que realmente no les permitían producir los informes que se esperaba que escribieran”.

Por estas razones, establecer un código ético o un sistema de principios éticos es una preocupación insoslayable en todo Estudio de Caso. (Kushner y Norris 1990; Simons 1982, 1987, 1989), que no puede ser sustituida ni solventada por el cumplimiento escrupuloso de los procedimientos metodológicos elegidos. La metodología nos puede ayudar a asegurar la bondad y ‘veracidad’ de nuestros análisis, pero en ningún caso la justicia de nuestras investigaciones.

Detengámonos aquí en uno de los más importantes: el **compromiso con el conocimiento**. Este criterio está relacionado especialmente con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con la comunidad educativa y con la sociedad en general. Esta responsabilidad indica que la protección de los informantes, la negociación de la investigación y del informe y el cumplimiento, en general, de los restantes criterios, no puede suponer tergiversar el compromiso con la indagación profunda de los acontecimientos estudiados. Una investigación interpretativa es una actividad de búsqueda del conocimiento en un contexto ético de relación social. Por ello, y en última instancia, el problema básico y fundamental con el que nos podemos encontrar es cómo construir conocimiento aceptable y creíble sin conculcar los principios de negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad y equidad. Algo que repercute, directamente, en la negociación del informe final, como se verá más tarde.

Criterios Éticos para la Investigación Interpretativa

CRITERIO	EXPLICACIÓN
1. Negociación	- entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
2. Colaboración	- entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
3. Confidencialidad	- tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
4. Imparcialidad	- sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
5. Equidad	- de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
6. Compromiso con el conocimiento	- que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

(Tomados y adaptados de Simons 1987, 1989; Kemmis y Robottom 1981 y Angulo 1993).

4. Negociación del Caso.

Como se ha intentado plantear en el epígrafe anterior todo estudio de casos supone e implica una relación entre personas; lo que puesto en su punto más extremo significa la 'intromisión de unas personas (investigadores) en la vida de otras (docentes, alumnado, padres/madres)'. Cada estudio de caso plantea, por ello, problemas lógicos en cuanto al trato con los demás, la ética de nuestras relaciones y otros por el estilo. Por otro lado, tenemos que aceptar que los datos, las informaciones que hayamos obtenido **no nos pertenecen; pertenecen a quien la da.**

La negociación no es una simple rutina o estrategia; es un compromiso en investigaciones en las que se emplea estudios de casos.

En principio, se ha de negociar todo, porque todo es negociable. Aquí no valen posiciones altivas de los investigadores/as, ni obligaciones de ningún tipo por parte de los centros y de las personas que en ellos viven y trabajan. Es muy probable que nos veamos llevados a negociar continuamente durante el proceso de investigación y es necesario aceptar estas situaciones y bajo ningún concepto rehuirlas.

De todas formas existen dos ámbitos clave de la negociación: la negociación del acceso y la del informe final.

4.1. Negociación del Acceso

La negociación del acceso es un proceso más largo de lo que parece, puesto que comienza normalmente en los primeros contactos informales con los docentes. Dicho proceso llega a su punto más básico cuando el investigador/a negocia con los cuatro grupos de sujetos que componen la vida de un centro escolar: los docentes, los padres/madres, el alumnado y el personal auxiliar.

El grado de formalidad con cada grupo variará y será lógico (y hasta necesario) dedicar un tiempo establecido en un espacio elegido para la negociación con los docentes y con el A.P.A. del centro. Las relaciones de negociación con el alumnado (dependiendo muchas veces de la edad y de la existencia de representantes) serán probablemente mucho más informales. Al igual que con el personal auxiliar. (Con este último y si las condiciones lo permitieran podría hacerse en conjunto con los docentes).

¿Qué negociar?

Como ya ha quedado dicho, hay que negociar todo. Pero pueden plantearse algunas cuestiones importantes.

En la negociación hay que explicar claramente lo siguiente:

1. Que el Estudio de Caso (E.C.) se realiza en el marco de una investigación; investigación que ha de ser claramente explicada a los posibles implicados.

2. Que se realizará un informe de E.C. que estará a disposición de los sujetos implicados.
3. Que en un E.C. se emplean distintas estrategias de recogida de información (como las entrevistas, la observación y otras).
4. Que no se pretende valorar ni juzgar la vida, ideas o acciones de las personas o instituciones, sino de conocerlas y comprenderlas.
5. Que bajo ningún concepto y sin excepciones el E.C. será utilizado para amenazar o tratar injustamente a los individuos o los colectivos implicados.

Además de estas explicaciones necesarias, que seguramente tendrán que ser repetidas en muchas ocasiones durante todo el estudio, los investigadores/as han de plantear lo siguiente:

El respeto de los criterios éticos en el E.C. (véase **supra**), entre los que desatacan los siguientes:

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada será confidencial, utilizándose siempre el anonimato; tanto con respecto al exterior, los sujetos e instituciones serán citados con un seudónimo, como con respecto al interior, los sujetos informantes. Nadie fuera del grupo o del investigador/a que lleve a cabo la investigación conocerá el nombre de la institución, colectivo o sujetos, y a nadie externo a la investigación se le proporcionará.

Nadie externo a quien realice el estudio de caso conocerá quién ha proporcionado información, o se evitará, (utilizando el anonimato) hasta donde sea materialmente posible, que los informantes puedan ser reconocidos.

Colaboración:

Nadie está obligado a participar y proporcionar información. Lo que significa que la decisión de aceptar una entrevista o una observación ha de ser negociada con cada interesado/a directamente. En cuanto a la observación, siempre conviene hacer explícito quién es la persona que observa, y a quién.

Por otro lado, es necesario negociar el acceso a documentos y espacios en las instituciones o hábitats, tanto al inicio como, seguramente, en el momento en que sea necesario observar o utilizar dicha información.

Imparcialidad:

El estudio de caso pretende en todo momento constituirse en un ámbito en el que se respeten los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones divergentes. No se trata de ponderar (evaluar) unas sobre las otras, ni mostrarse más partidario de unas que de otras, sino, todo lo contrario, de mostrar, justamente, dicha divergencia de una manera imparcial y válida; divergencia que es, a su vez, parte de la complejidad de la vida social.

4.2. Negociación del Informe Final.

La negociación del informe final es uno de los puntos más importantes y, en muchas ocasiones, más complejos de todo proceso de investigación.

Pensemos por un momento que lo que se elabora en primer lugar es un borrador que para constituirse en un informe final ha de ser negociado con todos los sujetos implicados (reflejados y afectados en el caso).

Para ello resulta recomendable lo siguiente:

- Se entregarán al menos dos copias del informe elaborado, acordando una fecha de reunión para discutir su contenido. Esto supone dejar suficiente tiempo para que los distintos sujetos puedan leer dicho informe y acudir a la reunión final con sus dudas, quejas y comentarios.
- Un informe está compuesto, reduciendo su estructura al mínimo, por interpretaciones y citas/datos (de entrevistas, observaciones, etc.). La inclusión o no de ciertas citas/datos es siempre discutible y se puede optar por suprimirlas si los sujetos afectados así lo manifestaran. Las interpretaciones requieren otro tratamiento. En general son el resultado del trabajo de quien haya elaborado el informe, por ello, no pueden suprimirse sin más; o dicho de otra manera, no pueden omitirse interpretaciones simplemente porque algún sujeto afectado así lo manifieste.

En estas ocasiones, el problema radica principalmente en las razones que se empleen y en las consecuencias negativas sobre un individuo o colectivo de individuos que lleve aparejada dicha interpretación. Aquí todo depende de la apreciación contextual del investigador/a.

Veamos algunas posibilidades:

- Si la interpretación no tiene consecuencias negativas y las razones alegadas por los sujetos mencionados no parecen ser razones de peso, siempre es posible incluir las interpretaciones que dichos sujetos quieran introducir para servir de contrapeso con las del investigador/a.
- Si las consecuencias son negativas y la supresión de la interpretación no afecta poderosamente a la comprensión del caso, es lógico que el investigador/a suprima dichas interpretaciones del informe final.
- Si las consecuencias son negativas y la supresión de la interpretación *afecta poderosamente a la comprensión del caso*, el investigador/a ha de explicar las razones de la no supresión y buscar si fuera posible modos de decir lo mismo evitando dichas consecuencia negativas. Cuando no existan formas alternativas y no amenazantes de plantear los acontecimientos (interpretaciones) el investigador/a ha de tomar una decisión razonada entre el respeto a la intimidad de las personas que voluntariamente han ofrecido su práctica y el interés por el conocimiento. Aquí no hay reglas, sino reflexión y diálogo entre las partes. Esta es la situación más complicada que se nos puede presentar.

- Puede ocurrir que el investigador/a se haya equivocado en sus interpretaciones por lo que es necesario ser muy receptivos a las críticas de los sujetos; dichas críticas pueden estar justificadas en razón de nuestros errores.

En general la mejor recomendación viene de la mano de la sensatez y el sentido común que todo investigador/a ha de cultivar en su propia formación. Como se señalaba en el epígrafe primero cada caso muestra la madurez de quien lo realiza.

5. Ámbitos de Focalización.

Como cada contexto es único y el estudio de caso pretende justamente significar lo que es único y propio en cada caso, es muy posible que encontremos cosas excepcionales y acontecimientos que pertenecen a cada sujeto, colectivo, hábitat, o institución en su singularidad.

Pero también los casos como los que vamos a estudiar tienen situaciones y ámbitos comunes dentro de los cuales podremos encontrar su singularidad. Detectar inicialmente dichos ámbitos, situaciones y problemáticas es el segundo paso en lo que hemos denominado 'construir el caso'.

Construyendo el caso-

La identificación de la o las **cuestiones (issues)** objeto de estudio, es la preocupación fundamental que tenemos que resolver. Aquí se trata tanto de establecer con claridad el problema general (que es, en definitiva, el objeto de la investigación), como de enunciar las "cuestiones problemáticas que la identifican dicho problema general".

"Los temas no son simples ni 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 casos. 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 caso" (Stake 1998, 26).

Tomando el ejemplo anterior de las prácticas de evaluación en primaria, podríamos entresacar algunos ejemplos de cuestiones problemática, como los siguientes:

- La administración define la calidad de la enseñanza como el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos. ¿Utilizan los docentes el mismo significado de calidad de la enseñanza?
- ¿Están tan desinteresados los padres/madres sobre la vida de sus hijos/as en la escuela (sus aprendizajes, sus logros, sus dificultades) o es simplemente un prejuicio debido a experiencias anteriores o a concepciones ideológicas y educativas de los docentes?

- ¿Cómo viven y sienten el alumnado los controles periódicos que tienen que realizar? ¿y las tareas para casa?
- ¿Es el alumno 'X' un alumno 'problemático' y del que 'nunca podrá sacarse nada'? ¿Por qué han llegado los docentes a un diagnóstico así?
- Los documentos de la reforma educativa sobre evaluación plantean una serie de recomendaciones. ¿Cómo interpretan los docentes estas recomendaciones? ¿Cómo las llevan a cabo?

Las cuestiones problemáticas pueden ser muy concretas, o bien bastante globales. Con independencia de su dimensión y envergadura, ellas nos permiten organizar la investigación, las fuentes de información y las técnicas necesarias, por cuanto delimitan nuestro caso tanto temporal y espacial como conceptualmente. Junto a ello, y una vez establecidas, podemos llevar a cabo lo que Parlett y Hamilton (1972) denominaban focalización progresiva; que no es otra cosa que centrar y reducir *progresivamente* la dimensión de la indagación a medida que vamos explorando el espacio que dichas cuestiones nos delimiten. De esta forma, hemos de considerar un aspecto esencial en el proceso de investigación: la evolución de las preguntas temáticas o *issues*.

Dichas temáticas pasan -sin dejar de serlo- de ser temas *etics*, aquellos que el investigador/a aporta desde el exterior, previos a la entrada al campo, a ser temas *emics*, esto es, los temas de las personas que pertenecen al caso: sus actores y protagonistas. Surgen, pues, desde dentro.

“El curso del estudio no se puede conocer de antemano. Al principio se empieza con una amplia base de datos, pero los investigadores reducen sistemáticamente la extensión de su investigación para dar una mayor atención a los resultados que surgen. Esta ‘focalización progresiva’ permite dar el debido peso a fenómenos únicos e imprevistos. Reduce el problema de la sobrecarga de datos y previene la acumulación de grandes cantidades de material sin analizar” (Parlett y Hamilton 1972, 458-459).

A medida que nos vayamos integrando en la vida de las personas, colectivos o instituciones y vayamos conociendo su ecología humana iremos encontrando nuevos focos de indagación y nuevas fuentes para alimentar nuestra comprensión.

6. Estrategias de Recogida de Información.

De la considerable variedad de estrategias y técnicas que pueden ser empleadas en una investigación de Estudio de Caso ‘no cuantitativo’ tenemos que detenernos y centrarnos preferentemente en dos: la entrevista etnográfica y la observación participante. A las que podemos añadir la recogida y análisis de información documental.

Pero antes creemos que resulta pertinente justificar nuestra elección. En primer lugar, la entrevistas etnográfica y la observación participante, son cada una a su modo, las dos estrategias básicas de obtención de información durante el trabajo de campo en la investigación interpretativa. Muchas otras estrategias y aún técnicas, podrían ser

consideradas como desarrollos de éstas o complementarias en su tratamiento y en la clase de información que se obtiene de ellas.

En segundo lugar, tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación. No se trata de imponer la coherencia entre significados y acciones; sino de indagar la relación que existe entre ambos. La significatividad para la investigación es igualmente considerable tanto si existe o no relación alguna.

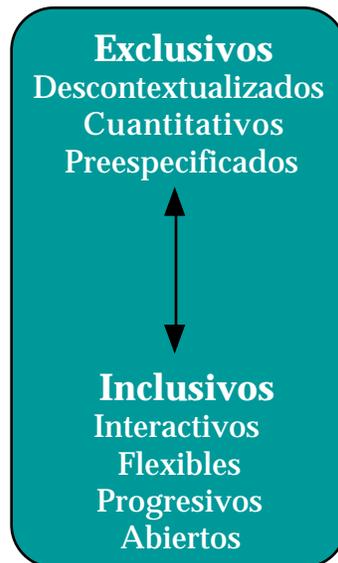
6.1. Observación Etnográfica

La observación ha sido, durante muchas décadas y especialmente en el campo de investigación sobre la enseñanza, más que un método, una metodología propia de investigación. Basta con releer los primeros *Handbooks* de Gage (1963) y Travers (1973) sobre investigación en la enseñanza e incluso el recientemente publicado, y sólo traducido parcialmente, de Wittrock (1986) para darse cuenta de la enorme envergadura y el lugar preferente que ha ocupado en la investigación en la enseñanza¹.

Como Evertson y Green (1986) señalan, las distintas modalidades de observación están comprendidas entre los extremos de un *continuum* que va, de un enfoque exclusivo a otro inclusivo; la mayoría, por no decir la totalidad, de lo que ha llegado a ser parte de la tradición en la investigación en la enseñanza, lo constituyen técnicas de observación que se sitúan en el enfoque exclusivo de observación (Gage 1978).

Los primeros representan modalidades que minimizan el contexto de observación, controlándolo. "Tienden a simplificar lo que se recoge como dato, a reducir el «ruido» en el sistema, de este modo se consideran tipos específicos de fenómenos o conductas. Los investigadores que aplican enfoques situados en este extremo del continuo (como sistemas categoriales, listas de comprobación, escalas de valoración) tienden a ocuparse en discernir leyes conductuales o información normativa" (Evertson y Green 1986; pág. 317).

¹ Sobre la historia y las tradiciones de la observación como metodología de indagación en la investigación sobre la enseñanza véase los siguientes trabajos: Medley, D. M. ; Rosenshine, B. y Furst, N. (1973) y Gordon, I.J. y Jester, R.E. (1973). El trabajo de Evertson, C.M. y Green J.L. (1986) *La Observación como Indagación y Método*, en Wittrock, M.C. (Ed.) (1989) *La Investigación de la Enseñanza. Vol II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Paidós/M.E.C. Barcelona; págs. 303-421; es, sin duda el análisis más actualizado sobre la observación, con especial referencia a los instrumentos de observación excluyentes y a la observación como metodología propia de indagación. Otro libro importante es el de Croll, P. (1986) *La observación sistemática en el aula*. La Muralla. Madrid (1995).



Otras características que los define son las siguientes:

6. Trabajan con grandes muestras (o gran número de aulas, por ejemplo).
7. Pre-definen las categorías de observación.
8. Estandarizan las reglas de observación, que han de ser uniformemente cumplidas por cada observador.
9. Sólo es posible observar aquello que viene especificado por el instrumento.
10. Generan datos cuantitativos susceptibles de tratamientos estadísticos, como el análisis factorial, el multivariante y el 'cluster'. (Evertson y Grenn 1986; pág. 317; Croll 1986)

Uno de los instrumentos de observación que mayor atención ha recogido es, sin duda, el elaborado por Flanders (1970; Hopkins 1989); sin embargo, el número de instrumentos y su variedad resulta actualmente inabarcable, a menos que el investigador o investigadora esté especializado en su estudio y su aplicación (Evertson y Grenn 1986). Una estructura categorial de observación menos conocida que la de Flanders (1970) es la empleada por Galton, Simon y Crool (1980) en el primer estudio observacional de larga duración llevado a cabo en el Reino Unido (Véase nota nº 1).

Aunque la selección de estos instrumentos sistemáticos y preespecificados de observación pueden depender de cuestiones como la problemática sobre la que se centra la investigación y los recursos humanos y técnicos de los que se disponga; es necesario tener muy presente que siempre conllevan un alto grado de descontextualización de los acontecimientos, de cuantificación y tratamiento estadístico de los datos, que, al igual que con los cuestionarios, exigen un conocimiento avanzado en psicometría.

En el otro extremo del *continuum* se encuentran los *enfoques inclusivos*:

“A medida que el investigador se desplaza hacia el otro extremo del continuo, va considerando segmentos cada vez más amplios del contexto y mayor número de variables contextuales. En el extremo de los enfoques inclusivos no se hace ningún intento deliberado por excluir algún aspecto del contexto. Los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidianas. Muchas veces tratan de tener en cuenta múltiples niveles del contexto” (Evertson y Green 1986, pág. 317).

Pero en este extremo nos encontramos con un planteamiento de la observación completamente contrapuesto al anterior, que puede ser resumido según las siguientes características:

- a. El observador es el instrumento básico y fundamental para la recogida de información.
- b. El observador mantiene algún tipo de relación e interacción social con los sujetos y el ambiente observado.
- c. Las categorías de observación no se encuentran prefijadas ni predefinidas, sino que se van elaborando a medida que se desarrolla el proceso de observación.

Efectivamente, con lo que aquí nos encontramos es con lo que se ha denominado *observación participante*; es decir, una estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan 1986, pág. 31).

La observación participante es, como señalábamos al principio, una opción básica en todo trabajo de campo y, en general, en la investigación interpretativa. Pero para captar con mayor precisión de qué se trata tenemos que añadir que la idea de ‘participación’ no es absoluta y puede recoger diferentes grados de implicación por parte del observador u observadora.

GRADO DE IMPLICACIÓN	TIPO DE PARTICIPACIÓN
ALTA	Completa Activa
BAJA	Moderada Pasiva
No-implicación	No-participación

(Spradley 1980, págs. 58).

6.1.1. Tipos de Participación.

- a. La **participación pasiva** es aquella en la que el investigador/a aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte en ella. El investigador/a es un espectador/a. (P.e. la observación de una sala de juicios).
- b. La **participación moderada** es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar. (P.e. la observación de una sala de fiestas en la que sólo en ocasiones quien observa entra en la pista para bailar).
- c. La **participación activa** es aquella en la que el investigador/a pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado. (P.e. participar en reuniones del claustro, interviniendo y comentando con los docentes ideas y puntos de discusión).
- d. La **participación completa**, tiene lugar cuando el investigador o investigadora se introduce completamente en el ambiente o cultura estudiada, llegando a ser un miembro más de la misma. (P.e. trabajar como conductor de autobuses o como camarero).

Los tipos más frecuentes de participación en las investigaciones educativas se dan entre las tres primeras. Pero durante el proceso de investigación, ocurre frecuentemente que tenemos que pasar de una participación baja a otra alta; de la pasividad como observadores a una participación muy activa en el ambiente estudiado.

En estas situaciones, más comunes de lo que podamos imaginar, la decisión de adoptar un papel más activo del que hasta entonces se había mantenido depende del contexto concreto que se investigue y de nuestras relaciones con los sujetos observados. Aquí tampoco existen reglas fijas; cada investigador o investigadora, ha de sopesar la situación puntualmente, considerando las implicaciones, prejuicios y oportunidades que un cambio en su papel conllevan no sólo para la calidad de la investigación en curso, sino para los propios sujetos con los que se relaciona.

El hecho de que la observación participante rechace la preespecificación de categorías, su cuantificación o la utilización de instrumentos-técnicos de observación, no quiere decir que el observador/a entre en el ambiente a estudiar con los ojos cerrados. Siempre es necesario tener presente algunas cuestiones antes de comenzar las observaciones, así como elaborar un pequeño listado de puntos que puedan ayudar a organizar sus primeras días en el campo.

Por último, y como complemento de lo que acabamos de explicar, puede tenerse en cuenta también que las observaciones, además de distinguirse por el grado de participación del observador/a, se diferencian por su grado de formalidad/informalidad. Por ejemplo, la vida de un investigador/a en un centro está plagada de momentos en los que se observa incidentalmente (es decir, de modo informal) los acontecimientos que ocurren (yendo de un lado a otro del centro, en los recreos, tomando un café con los docentes). A su vez, las observaciones formales se producen cuando, tras la necesaria negociación, el investigador/a se introduce en las clases o en las reuniones entre docentes. Si la negociación general sirve para las observaciones informales (siempre que los docentes o los sujetos observados en casos

particulares no planteen lo contrario), para las observaciones formales se requiere explícitamente la negociación puntual del acceso.

6.1.2. Cuestiones para la preparación y realización de observaciones.

Entre las diversas cuestiones que siempre hay que tener en cuenta, quisiéramos destacar las siguientes:

10. Negociar el acceso al campo y los límites del mismo; explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación.
11. Establecer y mantener una buena relación con los distintos informantes y sujetos observados.
12. Seleccionar con cuidado los primeros escenarios que serán observados.
13. Solicitar permiso siempre que se emplee algún dispositivo de audio y video (especialmente cuando lo que se va a grabar con una cámara de video portátil es un aula, el investigador está obligado a informar a los padres/madres del alumnado y recibir su aceptación)².
14. Registrar las observaciones en el cuaderno de observación y transcribirlas (si es posible el mismo día) en el diario de campo (por ejemplo, utilizando un procesador de texto).
15. Procurar ser exhaustivo y denso en las descripciones de los ambientes y los sujetos observados.
16. Anotar en el diario del investigador los cambios en el grado de implicación (si los hubiera), las razones y las consecuencias observadas.
17. Incluir algún plano o dibujo que represente el ambiente físico observado.
18. Conforme avance la investigación las observaciones, al igual que las entrevistas pueden focalizarse (es decir, centrarse en determinados ambientes, personas o acciones), siempre dependiendo de las necesidades del proyecto de investigación y de los datos analizados hasta ese momento.

Como acabamos de señalar, conviene tener presente algunas cosas que pueden ayudarnos a organizar las observaciones. Spradley (1980, pág. 81 y ss.) utiliza una matriz descriptiva de cuestiones, formada por los siguientes elementos:



Espacio.
Objetos.
Acciones.
Relaciones.
Acontecimientos.
Tiempo.
Actores.
Objetivos
Sentimientos.

² Para el empleo de tales recurso es necesario ponerse en contacto con el director de la investigación en Cádiz.

La combinación en una tabla de doble entrada (matriz) de estos elementos nos permite plantear una serie de cuestiones que podemos tener en cuenta cuando estemos observado. Como por ejemplo, la combinación de actividad y espacio, plantea la siguiente pregunta: ¿de qué manera las actividades se organizan y organizan el espacio de interacción?

Goetz y LeCompte (1986) ofrecen algunas sugerencias para llevar a cabo la observación:

- ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuáles son sus características más relevantes?
- ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
- ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos o extraños? ¿En qué actividades están implicados? ¿Qué recursos emplean en dichas actividades?
- ¿Cómo se comportan entre ellos/as? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y papeles aparecen en la interacción? ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿De qué hablan?
- ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué entorno físico forma la interacción? ¿Cómo se asigna y emplea el espacio? ¿Qué se consume y qué se produce?
- ¿Cuándo se reúnen e interactúan en grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuándo se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?
- ¿Qué reglas, normas o costumbre rigen la organización social? ¿Cómo se relacionan los distintos grupos?
- ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? (Goetz y LeCompte 1988, págs. 128-129)³.

6.2. Entrevista Etnográfica.

En general, una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. En la entrevista queremos preguntar sobre algo a unos informantes determinados y seleccionados; es decir, las llevamos a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación. Por ello, la entrevista en general se apoya en la idea de que “las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas... (Se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto,

³ Al igual que con la entrevista etnográfica, el manual de Spradley (1980) *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston. New York, es sumamente recomendable. Véanse también los capítulos dedicados a la observación en Burgess (1984); Goetz y LeCompte (1988) y Hopkins (1989); y el trabajo actualizado de Adler y Adler (1994).

sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia” (Walker 1989, págs. 113-114).

Estos supuestos son válidos, en principio para cualquiera de las distintas modalidades en las que pueden presentarse las entrevistas: desde las más hasta las menos estructuradas, que rozan la conversación informal. Pero la entrevista etnográfica, introduce dos elementos diferenciadores: por un lado, con ellas se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/a e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías; por el otro, existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de verbalizarlos y exponerlos. El entrevistador/a se convierte en un oidor, en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas.

En este tenor, no podemos descartar, sino en todo caso alentar, que la entrevista etnográfica se convierta en una situación de diálogo entre los que participan en ella. Esto quiere decir que no sólo el supuesto ‘informante’ y entrevistado ofrece información y responde, sino que también el supuesto entrevistador informa y es preguntado por el primero. Desdibujar los límites, muchas veces innecesarios, en una investigación puede propiciar la creación de un espacio de diálogo sincero en el que la confianza y el aprendizaje mutuo conformen el eje de un proceso de transformación y cambio educativo.

6.2.1. Tipos de entrevista.

- **Entrevistas No-estructuradas (o en profundidad):**

Son entrevistas típicas de los estudios etnográficos de campo y de los Estudios de Caso, en las que no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. A lo sumo el investigador/a está interesado en conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto. Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se va construyendo a medida que transcurre la entrevista misma. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador/a.

Las entrevista etnográfica puede ser de nominada ‘en profundidad’ cuando se establecen “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor y Bogdan 1986, pág. 101).

- **Entrevistas Semi-estructuradas.**

Son muy semejantes a las anteriores, pero con la diferencia de que el entrevistador/a planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas. A diferencia de las muy estructuradas, este tipo de entrevistas no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación.

- **Entrevistas Altamente Estructuradas.**

En este tipo de entrevistas el investigador/a especifica tanto las cuestiones, como el orden e incluso el tipo de respuestas posibles o admisibles. Cuando estas tres especificaciones se cumplen nos encontramos con **encuestas** (especificación verbal: el sujeto responde verbalmente) o con **cuestionarios** (especificación escrita: el sujeto responde por escrito).

- **La Entrevista Grupal.**

Un caso particular de entrevista es la denominada *entrevista grupal*; es decir, aquella que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos. Este tipo de entrevista puede a su vez estructurarse hasta el extremo de convertirse en 'entrevistas focalizadas de grupo' en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema. Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros. En general, la entrevista en grupo ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor (sean estos fundados o no)⁴.

6.2.2. ¿A quién entrevistar?

Esta pregunta tiene una respuesta directa: a quien se deje y permita ser entrevistado. Lo que significa que no podemos, como ya hemos señalado, obligar a nadie. Pero con ello parece que no decimos más que lo obvio y consabido.

Los sujetos de entrevista son tan variados como variados los sujetos que participan en la vida social y cultural; sin embargo, tendremos que seleccionar a algunos sujetos de entre todos los posibles. Para ello, los únicos criterios uniformes y, podría decirse que obligatorios, son dos: primero, entrevistar a sujetos distintos (con mayor o menor implicación en la actividad social) y de distintos 'grupos' (formales o informales) que podamos encontrar y, segundo, entrevistar a aquel sujeto que quiera (solicite o pida

⁴ Sobre entrevista puede consultarse el muy recomendable manual de Spradley (1979) *The Ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York. Además de los trabajos Guba y Lincoln (1981) Patton (1980), Taylor y Bogdan (1986), y Burgess (1984) que aportan ideas, sugerencias complementarias. El trabajo de Fontana y Frey (1994) tiene la virtud de ser una excelente actualización.

ser entrevistado). Estos dos criterios y la entrevista en general, están relacionados con la idea de que un Estudio de Caso es un ámbito adecuado para que los sujetos puedan expresar sus opiniones y pareceres, compartir sus pensamientos y sentimientos, sin verlos mermados o excluidos por procedimientos metodológicos y estadístico injustificables.

Aceptados estos criterios, los restantes para realizar una selección coherente con el caso que estemos estudiando dependen justamente del caso mismo y de sus particularidades e *individualidad*.

Además recordemos que informalmente vamos a 'entrevistar' a mucha más gente de la que en un principio pudiéramos creer, lo que complementa con creces la selección que realicemos.

N.B.: Recordemos dos cosas a la hora de decidir las entrevistas: una, nuestra capacidad logística, cuanto más entrevistas realicemos mayor será el tiempo que tendremos que emplear para analizarla; segundo, en ocasiones la información puede ser redundante con respecto a la proporcionada previamente en otras entrevistas. Si así fuera podríamos evitar hacer más entrevistas, siempre y cuando no detectemos que **no ser sujeto de entrevista plantea problemas de trato desigual entre los sujetos implicados**.

6.2.3. El contenido de las cuestiones en la entrevista.

El contenido de una entrevista etnográfica depende tanto del objeto de indagación como de la situación social que se establezca entre el entrevistador/a y el informante. No obstante, puede resultar útil señalar algunas tipologías de cuestiones. Las que presentamos a continuación y tomadas en conjunto, representan con bastante precisión el abanico de posibilidades que se nos ofrecen. Las cuestiones que se detallan a continuación suponen considerar tres momentos diferentes -y simultáneos- en el acercamiento al problema: el conocimiento, la comprobación y la relación.

Tipología de cuestiones (tomado de Patton 1980 & Spradley 1979):

a) **Descriptivas**: Son las más fáciles y comunes en las entrevistas; con ellas se trata tanto de reconocer el lenguaje del informante como de conocer la forma particular con la que describe un acontecimiento, sus decisiones, su trabajo, etc. Dentro de esta modalidad podemos diferenciar submodalidades (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez 1996, 175-176):

- **Preguntas gran recorrido**, para obtener una descripción de las características significativas de una actividad, escenario, tiempo. Ej: ¿Podrías describirme el interior de la escuela?
- **Preguntas mini-recorrido**, similares a las anteriores. Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, más limitados. Ej. ¿Podrías hablarme de la clase de sociales?
- **Preguntas de lenguaje nativo**, se solicita que el informante expresa sus ideas con el lenguaje que utilice normalmente. ¿Cómo lo dirías tú?

- **Preguntas de experiencia**, pretenden acercarse a la vida, al contexto, a las actividades de los sujetos. Ej: ¿Podrías hablarme de sus vivencias como miembro del grupo?
 - **Preguntas ejemplo**, solicitan una aclaración a través de un referente. Ej: ¿Podrías ponerme un ejemplo?
- b) **Estructurales**: Permiten identificar la manera en la que los informantes han organizado su conocimiento. Podemos identificar cinco submodalidades (ibid, 177-178):
- **Preguntas estructurales de verificación**, se formulan para confirmar o rechazar una hipótesis. Originan respuestas afirmativas o negativas. Ej: ¿Usted cree que la orientación profesional es una de las competencias del tutor?
 - **Preguntas estructurales sobre términos incluidos**, se formulan para comprobar si un término está incluido dentro de una categoría. Ej: El profesor que trabaja en esta línea, ¿dónde lo englobaría?
 - **Preguntas estructurales sobre términos inclusores**, se formulan para comprobar una categoría utilizada por el informante. Ej: ¿Existen diferentes formas de evaluación?
 - **Preguntas estructurales de esquema de sustitución**, se utilizan para generar nuevos elementos de una categoría a partir de otros. Ej: Usted ha dicho que hay alumnos buenos y alumnos malos, ¿podría hacer esa distinción con otros términos?
 - **Preguntas sobre tarjetas de identificación**, se utilizan para elicitación una lista de términos propios de una cultura.
- d. **De Contraste**: Permiten conocer qué quiere decir el informante cuando emplea diversos términos durante sus explicaciones o respuestas. (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez 1996, 175-176):
- **Preguntas de contraste de verificación**, buscan confirmar o rechazar las diferencias o similitudes entre un grupo de elementos o términos incluidos, empleados por el informante. Ej: ¿Dirías que una decisión relativa a la contratación de nuevo profesorado debería ser discutida por el departament pero una decisión rutinaria no?
 - **Preguntas de contraste dirigidas**, a partir de un concepto o término conocido por el entrevistador y que forma parte de una categoría se hace la pregunta. Ej: ¿Crees que los buenos profesores preparan habitualmente las clases?
 - **Preguntas de contraste diádicas**, establecen un contraste entre términos sin tener ninguna información que sugerir al informante. Ej: ¿Que diferencia hay entre la primera y la segunda?
 - **Preguntas de contraste triádica**, se establece un contraste entre tres conceptos, comparando entre sí dos de ellos con un tercero. Ej: Entre padres, profesorado y alumnado ¿podrías agruparme los dos que son semejantes y el que es diferente?
 - **Preguntas de contraste de verificación de grupos**, se formulan para contrastar a la vez todos los términos que integran una clasificación.
 - **Preguntas de clasificación**, se formulan para descubrir valores que están

asociados a un conjunto de símbolos. Ej: ¿Qué tipo de trabajo son los que más te han gustado?

- e. **De Opinión/Valoración:** Permiten comprender qué opinan y cómo valoran los informantes acontecimientos, sucesos, acciones y decisiones, propias o ajenas. Ej: ¿Cuál es tu opinión sobre el trabajo cooperativo en el aula?, ¿Qué opinas del documento que el otro día os envió la Consejería (o la Delegación, o la Inspección)?
- f. **De Sentimientos:** con las que se anima al informante a expresar sus emociones y sentimientos sobre la experiencia vivida. Ej. ¿Cómo te sientes cuando ves que una alumna te demanda nuevos libros de cuentos para leer en casa?
- g. **Demográficas o de Identificación:** Con este tipo de preguntas es posible identificar las características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada. Ej. Terminaste los estudios de magisterio en el año 1970, ¿verdad?

6.2.4. Recomendaciones y orientaciones básicas sobre el proceso de entrevista.

Aunque en última instancia quien entrevista (en su soledad compartida frente la persona entrevistada) será quien tenga que tomar las decisiones puntuales y sobre la marcha, parece necesario ofrecer algunas recomendaciones y orientaciones básicas. No se trata, en absoluto, de un listado de pasos que han de ser seguidos estrictamente en una entrevista; sino sugerencias que pueden llegar a ser de utilidad en el Estudio de Caso.

- En las entrevistas las personas entrevistadas son mucho más importantes que la información proporcionada, y el/la entrevistado/a debe percibirlo así. Para ello se recomienda encarecidamente que los/as entrevistadores/as tengan muy presente las siguientes orientaciones:
 - # Es absolutamente esencial que **la persona entrevistada se sienta tan tranquila como sea posible** y que no perciba prisas en el/la entrevistador/a por formular preguntas.
 - # Resulta muy importante **elegir un lugar** en el que las distorsiones y distracciones sean las menos posibles. Por ejemplo, puede utilizarse un aula del centro si se realizan fuera del horario lectivo. No es aconsejable un bar o un ambiente muy concurrido; además de las distracciones lógicas en dichos ambientes, se producen 'distorsiones' sonoras que pueden llegar a hacer inaudible la entrevista grabada, lo que impide o deteriora su transcripción.
 - # La actitud en una entrevista debe ser, fundamentalmente, de **escucha**; y esto significa algo más que 'oír'. La persona entrevistada tiene que percibir nuestro interés por la información que nos proporcione y por la persona misma que la proporciona.
 - # Antes de concertar la entrevista (fecha y hora) la persona entrevistada tiene que conocer si sus respuestas van a ser grabadas.
 - # Si no acepta que la entrevista sea grabada debe tenerse en cuenta lo siguiente:
 - * Anotar las respuestas detalladamente y conforme las va enunciando en un cuaderno de entrevista, empleando en ello cuanto tiempo fuera necesario.

- * Transcribir, con posterioridad la entrevista y solicitar de la persona entrevistada que lea y verifique (valide) las respuestas registradas; comentando con el/la entrevistador/a cuantos cambios y añadidos quiera realizar.
- Antes de comenzar o negociar cualquier entrevista, el/la entrevistador/a debe hacer ver al sujeto entrevistado/a lo siguiente:
 - # Que la entrevista es una pieza de un proceso de indagación más amplio.
 - # Que las respuestas de la entrevista (es decir, la información que se proporcione) son absolutamente confidenciales. Esto quiere decir que el nombre de la persona entrevistada no figurará en ningún archivo, ni será registrado bajo ningún concepto, y que no se proporcionará información individual, sino la información colectiva derivada de la interpretación, en el informe, de todas las entrevistas.
 - # Que las entrevistas no se realizan para juzgar sino para conocer sus ideas, problemas, opiniones y prácticas de la persona entrevistada. Por lo tanto, la información que proporcione no le perjudicará en ningún sentido.
- Durante la entrevista no se debe, bajo ningún concepto entrar en discusiones con el/la entrevistador. Hacerlo así, puede ser percibido como una clara intención de valorar o enjuiciar sus ideas o sus prácticas, impidiendo que continúe expresándose libre y claramente. De todas formas, podrían introducirse explicaciones alternativas a la información ofrecida, como una vía para recabar más información sobre el tema o punto tratado en ese momento.
- El/la entrevistador/a puede animar a la persona entrevistada a continuar hablando si se produce un silencio prolongado o quiere incidir en una información determinada. Para ello pueden emplearse pequeños recursos como los siguientes:
 - * Un movimiento de cabeza, o un 'eso es muy interesante' o repetir la última frase, con una ligera entonación interrogativa.
- El/la entrevistador/a no puede dar por supuesto que el significado de las palabras que la persona entrevistada utiliza sea el mismo que nosotros/as le asignaríamos. Resulta necesario asegurarse, hasta donde sea posible, cuál es el significado que se emplea al utilizar un concepto o una expresión. Para ello se puede preguntar directamente por el significado implícito (preguntas 'de contraste', véase *supra*):
 - * - "El ambiente del colegio es realmente malo..."
 - Cuando dices que es malo, ¿a qué te refiere?; o bien: ¿Quieres decir que hay grupos con intereses contrapuestos, o que cada profesor va a su aire, o que tenéis problemas con los alumnos o con los padres...?
- En el caso de que el tema suscite resistencias o se perciba que el/la entrevistado/a se siente incómodo, se recomienda plantear las cuestiones en términos genéricos e impersonales:
 - * -¿Por qué crees que a los profesores no les gusta asistir al claustro?'
 - A veces se tiene la impresión de que a los profesores no les gusta participar en el Claustro.
- Especialmente para las primeras entrevistas en un proyecto de investigación puede resultar conveniente señalar los ámbitos sobre los que se desea preguntar.

6.3. Recogida de documentación.

Junto al trabajo de observar la vida cotidiana y de entrevistar a los interlocutores necesarios, un Estudio de Caso no puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en los documentos que un individuo, colectivo ha elaborado o archivado como parte de su memoria activa; en algunos contextos dichos documentos tienen el carácter normativo de obligatoriedad (cuando normalmente proceden de la administración).

En este estudio, en primer lugar, nos interesan **todos aquellos documentos que estén relacionados con la evaluación del alumnado**. Lo que quiere decir que hemos de procurar tener en cuenta tanto los que trata sobre la misma directamente (circulars de la delegación o documentos elaborados por la Consejería) como los que la abordan indirectamente. No debemos olvidar que en la mayoría de los documentos que un centro maneja puede existir un apartado dedicado a la evaluación del alumnado.

En segundo lugar, con los documentos hay que tener en cuenta no sólo lo que dicen (algo muy importante si el documento está elaborado por los miembros del centro) sino también qué opinan los distintos sujetos implicados sobre el contenido del mismo. Por ello, cada equipo de Estudio de Caso ha de ‘analizar’ el contenido del documento al que se acceda y recabar la opinión de docentes, dirección, alumnado (si fuera necesario) y padres/madres. Los significados, opiniones, apoyos o críticas al contenido son tan importantes como lo que el documento dice.

En tercer lugar, el acceso a dicha documentación ha de plantearse al comienzo de la investigación, pero **también** será necesario hacerlo constantemente con casi toda la documentación que se crea pertinente analizar. Una doble negociación puede evitar levantar suspicacias innecesarias e infundadas.

En cuarto lugar, tendríamos que incluir entre los documentos las pruebas/controles de evaluación que se utilicen en las clases, las fichas que tienen que rellenar el alumnado y cuanto texto documental se relacione con la evaluación del alumnado.

En relación a este último punto, y continuando con el ejemplo ya utilizado, sería conveniente anotar las editoriales de los libros de texto empleadas en el centro (para su estudio posterior) y recoger (esto es muy importante) **algunos ejemplos de pruebas/controles/ exámenes** que se empleen y utilicen en los centros investigados.

En relación a esta última cuestión cada investigador e investigadora, si fuera posible, debería recoger pruebas de evaluación del alumnado, que podrían pasar a formar parte de un archivo especial.

6.4. El Diario de Campo

Inevitablemente, comenzar un trabajo etnográfico supone también abrir un *diario de campo* (Velasco Maillo y Díaz de Rada 1997, 96 y ss). El diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a. Dada la vulnerabilidad y fragilidad de nuestra memoria (como artefacto de almacenaje de información) en el tiempo, el diario se convierte en "la memoria del investigador/a". Es cierto que el diario no puede contenerlo todo ni puede mostrar todo cuanto experimenta el investigador (ve, escucha, siente, toca) pero es la fuente y el espacio donde permanecen 'con vida' datos, sentimientos y experiencias.

El diario es la expresión diacrónica del curso de la investigación que muestra no sólo datos formales y precisos de la realidad concreta sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones del investigador/a y del propio proceso desarrollado; recoge al propio investigador/a y capta la investigación en situación. El diario de campo, como recoge Spradley (1980: 71) "contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros".

El contenido y su organización no responde a fórmulas fijas y compartidas por todos los diarios de campo que podamos considerar; dependen del 'gusto' de cada investigador e investigadora. No obstante, es posible configurar categorías de temas que orienten la información que se registra en el diario- además de todo cuanto nos dice Spradley. Tales ámbitos son:

- Registro diario de actividades
- Formulación de proyectos/objetivos inmediatos
- Comentarios al desarrollo de la investigación
- Registro de observaciones (acontecimientos, sucesos, espacios, etc.)
- Registro de entrevistas
- Registro de conversaciones
- Comentarios a lecturas
- Hipótesis e interpretaciones durante la investigación
- Evaluación (del proceso, de la información, etc.)

Por otra parte, existen una serie de reglas que se recomienda seguir si se desea que el diario cumpla su función; son las siguientes:

a. Antes de cada entrada en el campo, se ha de especificar en el diario los siguientes datos: a) fecha; b) objetivos/ propósitos /proyectos; c) duración.

- Fecha: Martes, 14 de Septiembre de 1999
- Objetivos: Aclarar la cuestión de las cuotas de material. Revisar el proyecto de centro. Fijar posible entrevista con el director.
- Duración: desde las 9.10 hasta las 13.45h.

Especificar la fecha es fundamental para diferenciar los registros realizados en cada sesión en el campo, para tener conciencia de la temporalidad de los hechos, y para llevar el cómputo de estancias en el campo (el mínimo es 20); los objetivos que nos proponemos en cada sesión deben ser concretados para no perdernos ni deambular sin rumbo. Ello no quiere decir que no estemos abiertos a otras cuestiones no previstas de antemano, sino que centremos nuestro trabajo en cada sesión.

Para determinar los nuevos proyectos o propósitos que respondan a dudas, interrogantes y a nuevas líneas de indagación se precisa de la lectura y el análisis de lo registrado en días anteriores. También es necesario reconocer la duración, para saber no sólo cuánto tiempo hemos estado en el campo sino también, y sobre todo, para saber en qué momentos hemos estado; es decir, nos permite comprobar si siempre estamos de nueve a once de la mañana o bien, ha existido variabilidad en nuestra permanencia. Además es importante, indicar el día de la semana, puesto que interesa saber qué ocurre, por ejemplo, tanto los martes en una clase, como los lunes, los miercoles, los jueves y los viernes.

b. Mientras que el diario de campo aguarda en la mesa de trabajo, el *cuaderno de campo* es el que se enfrenta a la realidad. Como se verá en el siguiente apartado dedicado al registro de información, debido a las exigencias, situaciones y rapidez de los hechos, es imposible hacer *in situ* una redacción exhaustiva y detalla de todo; en el campo se toman anotaciones concretas, referentes claves que nos van a permitir reconstruir el discurso y la realidad. Por ello, y aquí una de las reglas principales, el diario tiene que escribirse **a diario**. Como se ha dicho antes, la memoria guarda la información pero ésta, a medida que transcurre el tiempo, va perdiendo frescura y sobre todo, "va adaptándose progresivamente a nuestras categorías previas", por lo que "mayor será la incidencia de nuestras visiones particulares en la captación de las informaciones" (Velasco Maillo y Díaz de Rada 1997, 99-100). Por lo tanto, el paso del cuaderno al diario debe hacerse cuanto antes y a diario.

c. Es importante distinguir en el diario y en el cuaderno, quién ha dicho qué y quién ha hecho qué. Se ha de señalar con claridad qué textos pertenecen a los informantes y qué textos pertenecen al investigador/a. Para evitar equívocos, se entrecomillan las frases literales de los actores. Cuando se registra una conducta realizada en el campo, ésta se registra como un texto del investigador/a.

7. Registro y análisis de datos.

En cualquier Estudio de Caso, como señala razonablemente Stake (1995), se dispone de menos tiempo del que se desearía. El investigador o investigadora tiene que, después de definir el caso y especificar las cuestiones problemáticas, identificar a los informantes, negociar el proyecto y el acceso en general y, en particular, negociar el acceso a los ámbitos que van a ser, concretamente, observados, establecer las fases previsibles de su estudio, seleccionar las técnicas a emplear, etc. Por otro lado, un investigador o investigadora, además, tiene que tener en cuenta el formato en el que va a registrar los datos de observación y la estructura y los medios tecnológicos que utilizará.

Conviene señalar aquí pequeños pero importantes detalles que han de tenerse en cuenta, para organizar y ahorrar tiempo.

- Toda investigación ha de crear un archivo general de la misma, de tal manera que las fases, los lugares, los datos, las transcripciones, los informantes, etc., puedan ser identificados y recuperados rápidamente. Conviene, por ejemplo, utilizar códigos de recuperación y clasificación para las cintas y las observaciones, así como para los colegios, los sujetos entrevistados, los gráficos o mapas y los documentos analizados. Estos códigos no han de ser especialmente complejos (se puede utilizar los números ordinales seguidos de una o unas iniciales alfabéticas), y han de seleccionarse aquéllos que agilicen la recuperación y la clasificación y no la dificulten.

Una serie de entrevistas podrían clasificarse de la siguiente manera:

E1PlatónD.

Que puede significar:

E= se trata de una entrevista.

1= entrevista clasificada como nº 1 de las realizadas.

Platón= es el nombre ficticio del Colegio, institución o contexto.

D= es la entrevista realizada a un docente.

- Es importante llevar un registro de las observaciones de manera que se sepa qué se ha observado, cuándo y durante cuánto tiempo; al igual que con las entrevistas (cuándo se realizaron, cuánto tiempo duró, dónde se llevó a cabo, etc.).
- En el caso de la observación participante, resulta conveniente llevar un **cuaderno de campo** en el que se registre lo observado, con los detalles necesarios (tiempo, lugar, número de personas y otras características -véase supra-) que ayuden a contextualizar en la investigación los datos consignados.
- Los registros del cuaderno de campo han de ser transcritos de forma clara y legible (utilizando un procesador de textos, por ejemplo) en el **diario de campo**. El análisis de las observaciones se llevará a cabo sobre los registros de este diario.
- De forma complementaria, sería necesario que cada equipo elabore un **diario de la investigación**, en el que registrar y explicar los cambios, las decisiones, los incidentes, y cuanta otra información sea necesaria para llevar a cabo una revisión de todo el proceso de investigación. El diario del investigador/a es una pieza clave para que podamos discutir y comentar las incidencias (problemas, soluciones, obstáculos, etc.)

hallados en el curso de cada Estudio de Caso, contribuyendo, con ello, a la adquisición de un conocimiento mucho más realista de las dificultades y complejidades que toda investigación, de este tipo, conlleva.

- También podría resultar muy útil elaborar breves memorándums en los que reflexionar sobre el significado conceptual de los datos. Dichos memorándums pueden ser añadidos al diario de la investigación.

Un apartado especial merece el análisis de datos. Este no es, desde luego, un proceso lineal, sino continuo e interactivo, que implica un “conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para un problema de investigación” (Rodríguez Gómez et alli (1995, pág. 24).

Dada su complejidad intrínseca, podemos perdernos en un entramado de datos imposibles de relacionar y analizar. Por ello, ha de tenerse en cuenta varias cosas:

1. Los ámbitos y contextos que serán las fuentes genéricas de los datos.
2. Las cuestiones de investigación extraídas de las cuestiones problemáticas del caso.
3. Y no recoger más datos que los necesarios y los que puedan manejarse dentro de las posibilidades temporales, personales y materiales (logísticas) de las se que disponga cada equipo.

Una vez se tengan planteados claramente los puntos 1. y 2., el paso siguiente es, claro está, recoger los datos. Sin embargo, tener datos no es lo mismo que tener información y construir los significados que iluminen la situación o el problema analizado. Para ello necesitamos **analizarlos**.

A.M. Huberman y M.B. Miles (1984, 1994) han propuesto una serie de componentes que ayuden a ‘sistematizar’ el análisis. Aunque su carácter es excesivamente técnico, pueden orientar el trabajo de cada investigador/a. No se trata de seguir al pie de la letra este ‘modelo de análisis’, ni ningún otro. En última instancia cada investigador o investigadora tiene que establecer sus propios procesos y estrategias, de forma que no sólo les resulten rentables y útiles, sino que puedan ser revisados por otros investigadores/as y defendidos públicamente.

7.1. Componentes del análisis de datos

Reducción de Datos:

- El universo potencial de datos ha de ser reducido conforme a las cuestiones problemáticas y a los problemas de investigación seleccionados. La reducción de datos comienza antes de obtenerse los datos y se prolonga a través de todo el proceso de investigación.

Las actividades de las que se componen pueden ser las siguientes:

- a. Separación de unidades (según criterios físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales, por ejemplo).
- b. Identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación)

c. Síntesis y agrupamiento (creación de metacategorías).

Disposición de datos.

- Organización e interrelación del conjunto de la información de tal modo que permita la derivación de conclusiones.

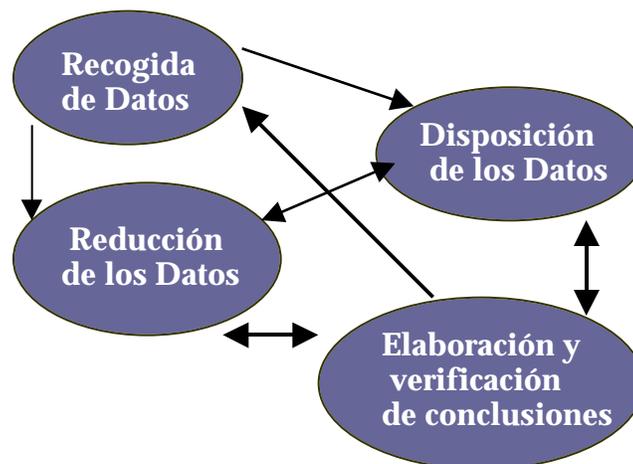
Actividades típicas de este componente son la disposición de los datos, en gráficos, modelos, viñetas, diagramas de flujo, matrices.

Elaboración y verificación y de conclusiones.

- Envuelve al investigador o investigadora en la interpretación; es decir, en la extracción y construcción de los significados.

El tipo de actividades que puede utilizarse es considerablemente amplio. Las más básicas pueden ser las siguientes:

- a. Comparar y contrastar los datos, de tal manera que podamos reconocer lo común y lo distinto.
- b. Buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados.
- c. Elaborar metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características.
- e. Construir un 'racimo de relaciones'; etc.



(Fuente: Tomado de Huberman y Miles (1984))

En la investigación interpretativa, afortunadamente, se va extendiendo el empleo de los así llamados programas informáticos de análisis de datos. Lo primero que habría que aclarar es que dichos programas **no analizan los datos**, sólo los clasifican. Es quien investiga quien, en definitiva, tiene que analizarlos. Sin embargo, la gran ventaja, y por ello resultan recomendables, es que permiten una organización,

almacenamiento y recuperación de los datos mucho más rápida y, en términos generales, eficiente que los sistemas de fotocopiado, recortado y clasificación en carpetas. Además, resultan extremadamente útiles cuando se ha de trabajar con un monto considerable de datos.

El principal inconveniente es conceptual. A cada programa informático le subyace una estructura lógica de relación propia que suele imponerse como orden de clasificación a los datos almacenados. Esta es una cuestión que se ha de considerar; pero una vez aceptada, su utilidad es evidente.

Aunque el número de tales programas en el mercado es grande, los dos más importantes son el AQUAD (entorno P.C.) y el NUD•IST (entorno P.C. y Macintosh), para el tratamiento de entrevistas (datos verbales y textuales) y CVideo (entorno Macintosh) para el tratamiento de imágenes.

(Sobre los programas citados y otros véanse los trabajos de Richards y Richards (1994) y Rodríguez Gómez, G. et alii (1995)).

7.2. La triangulación.

Hasta aquí hemos ido exponiendo algunas cuestiones que tienen que ser tenidas en cuenta a la hora de preparar y desarrollar una investigación. En lo que sigue nos centraremos en un tema de enorme importancia en relación a la credibilidad que toda indagación ha de mostrar. Nos referimos a la triangulación.

La triangulación, según la definición ya clásica de Denzin (1978) es “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (pág. 291). Mucho más comprensiva resulta, no obstante, la idea de triangulación que maneja Stake: “La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (1994, pág. 241). De esta manera la triangulación se nos muestra como un proceso múltiple con múltiples implicaciones.

La figura siguiente pretende mostrar algunas de las más importantes. Un investigador o investigadora puede y *debe* contrastar sobre una misma información o acontecimiento la interpretación ofrecida por diferentes informantes o facilitada por diferentes fuentes (documentos y opiniones, por ejemplo). También es conveniente ayudarse por el ‘juicio crítico’ o ‘examen’ de sus compañeros, en lo que se denomina *triangulación entre investigadores* (Guba 1981; Goezt y LeCompte 1988). Cuando así ocurre, se pueden comprobar y asegurar intuiciones, y descargarse de dudas personales, ansiedades y estrés acumulado. En este sentido es imprescindible que se elabore ‘pistas de revisión’, es decir, que se confeccione un «case record» (Stenhouse 1978, 1987) de tal manera que toda la información del caso (con las debidas precauciones de anonimato y confidencialidad) pueda ser revisada por otros investigadores. Además, puede resultar muy ilustrativo comparar e integrar descripciones, conclusiones y posiciones teóricas de otros trabajos de campo y de

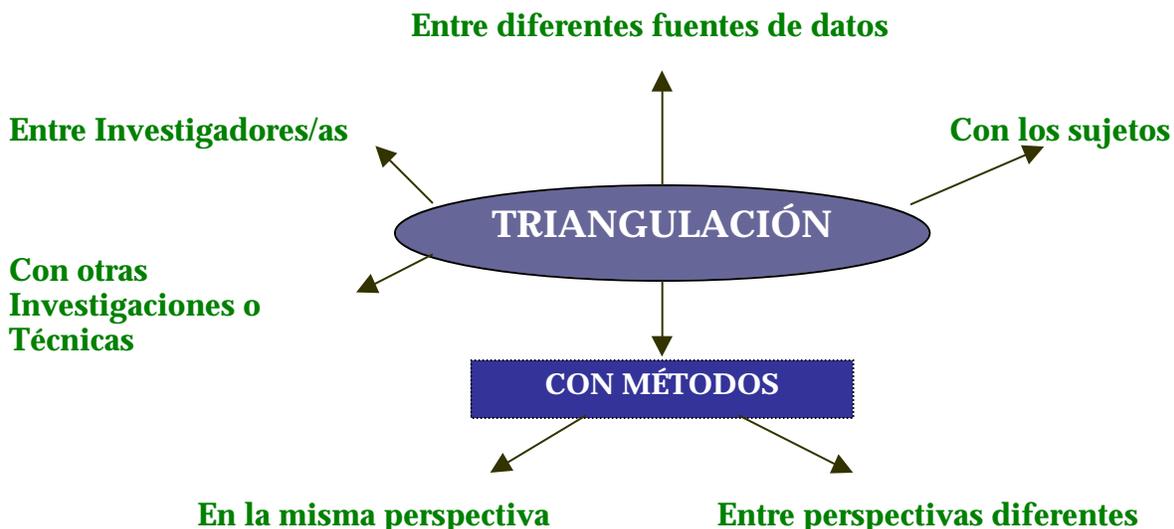
otras investigaciones similares, en las conclusiones, así como reconocer e interpretar las discrepancias. Esta triangulación asegura la comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados.

No obstante, las formas de triangulación de utilización inmediata en nuestros estudios de caso son las restantes. Por un lado, y durante la investigación, es necesario contrastar los datos obtenidos a través de técnicas complementarias (observación participante *versus* entrevista etnográfica). Con ello, también aseguramos la credibilidad y la transferibilidad (generalización) de los resultados.

(También podría hacerse, aunque no es nuestra situación, entre técnicas con diversa textura epistemológica (cuestionarios *versus* entrevistas etnográficas; observación participante *versus* observación estructurada), por ejemplo).

Por el otro, y tal como hemos señalado, parece una clara exigen confrontar y comparar tanto los análisis que vayan elaborándose como el informe final con los *sujetos investigados*. Esta es, sin duda, una de las variantes más importantes de la triangulación, aunque sea de las menos empleadas. Es muy posible que aquí surjan conflictos y discrepancias, pero la información que dichas situaciones brinde es, en sí misma, de un alto valor *interpretativo*.

Con esta triangulación, que para Guba (1981), va al corazón del criterio de credibilidad, se asume el principio de ‘humildad metodológica’, en tres sentidos: el epistemológico, porque afirma que ‘no existe un acceso privilegiado a la realidad, de tal manera que se asume que el mundo social y educativo está configurado por múltiples puntos de vista, uno de los cuales, aunque ciertamente importante, es el del investigador; el técnico, en tanto que evita la imposición de preconcepciones extrañas, y la adaptación profunda del procedimiento de investigación mismo a las características y contingencias de la realidad estudiada; y, por último, el ideológico, pues como señala Lather (1986) es un paso necesario para una investigación potencie y desarrolle el aprendizaje de los sujetos implicados sobre su propias prácticas sin legitimar las usuales dependencias práctico/investigador experto (Angulo 1992).



8. Redacción y elaboración del informe.

En cuanto a la redacción de un informe de Estudio de Caso, existen tantos estilos como investigadores/as. No hay que temer, pues, el estilo personal y la implicación personal en la redacción del investigador/a; esto es absolutamente lógico, y podría decirse que imprescindible. ¿No es el Estudio de Caso una especie de viaje a una ecología social compleja? Pero el estilo personal no podrá tapar un Estudio de Caso hecho con desgana y superficial.

Tengamos, pues, en cuenta a la hora de redactar dos cuestiones: Primero, nuestro informe ha de mostrar lo que hemos aprendido sobre el caso estudiado o dicho de otra manera, la profundidad de nuestro análisis y aprendizaje; segundo, nuestro informe es un documento que podrá ser leído por personas que nunca han estado donde hemos estado, personas a las que tenemos que mostrar tanto lo que hemos aprendido, como dónde lo hemos aprendido. Dicho de otra manera: escribimos no para nosotros mismos sino para un público más amplio que el del equipo de la investigación. En este pequeño detalle se encuentra el meollo de lo que en investigación cualitativa (o interpretativa) se denomina generalización naturalista.

Dicho esto, cada grupo tiene a su disposición varios ejemplos que pueden ayudar a comprender cómo expresar lo que se ha vivido, observado, escuchado y leído junto con un artículo de Helen Simons sobre este asunto. De todas formas entre los meses de Marzo y Abril podemos convocar una reunión para conocer las dificultades generales que cada grupo tiene planteadas y en ese momento ya podremos sacar a colación los problemas de organización y redacción del informe.

9. Duración del estudio del caso.

La duración de un estudio de casos, depende de algunos factores. Por ejemplo, depende del tiempo disponible por el investigador/a, del tiempo en el que se tarden en saturar las categorías, recogiendo datos redundantes, del tiempo que permitan los sujetos el acceso del investigador/a.

No siempre podremos actuar en condiciones óptimas de tal manera que sea el investigador/a quien decida cuánto tiempo ha de permanecer en el campo; lo normal es que nos veamos constreñidos por plazos limitados de tiempo. Por ello, es conveniente acostumbrarse a realizar Estudios de Caso de corta duración. Esto quiere decir, por ejemplo, que el tiempo empleado no debería exceder en total de siete semanas.

Este límite que puede variar de caso a caso, no impide que se pueda realizar una serie de entrevistas una vez concluido el período de estancia en el campo y tras un primer análisis de los datos recogidos.

De todas maneras es enormemente importante aprender a entender cuándo conviene abandonar el campo o incluso abandonarlo momentáneamente para volver a él más tarde o para recabar otro tipo de información más concreta a través, como acabamos de indicar de entrevistas.

Una de las ventajas de realizar Estudios de Caso condensado, es que nos permite abarcar un mayor muestrario de contextos (implicados o relacionados con nuestro objeto de indagación) con un mínimo costo en tiempo, recursos y personal. Por ello, no debe subestimarse la importancia de este tipo (temporal) de Estudios de Caso. En última instancia, la calidad de cada estudio depende del contexto elegido, las observaciones y entrevistas realizadas y el análisis que se lleve a cabo.

BIBLIOGRAFÍA.

- Adler, P.A. & Adler, P.** (1994) *Observational Techniques*, en en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 377-392.
- Angulo, J.F.** (1988) "La evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia" *Revista de Educación*, nº 286: 193-207.
- Angulo, J.F.** (1990a) El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa; un análisis metodológico, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 95-110.
- Angulo, J.F.** (1990b) Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa, en Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 85-93.
- Angulo, J.F.** (1990c) *Innovación y evaluación educativa*. EAC. Universidad de Málaga.
- Angulo, J.F.** (1992) "Objetividad y Valoración en la Investigación Educativa. Hacia una orientación emancipadora" *Educación y Sociedad*, nº 10: 91-129.
- Angulo, J.F.** (1993) "La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible" *Kikiriki*, nº 30: 41-48.
- Angulo, J.F. Contreras, J. y Santos Guerra, M.A.** (1994) Evaluación educativa y participación democrática, en Angulo, J.F. y Blanco, N. (Comps.) (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe. Málaga: 343-354.
- Atkinson, P. y Hammersley, M.** (1994) *Ethnography and participant observation*, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 248-261.
- Burgess, R.G.** (1984) *In the Field. An Introduction to Field Research*. Allen & Unwin. London.
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C.** (1963) *Diseños Experimentales y Cuasi-experimentales en la Investigación Social*. Amorrortu. Buenos Aires, 1982.
- C.A.R.E./U.E.A.** (1994) *Coming to terms with research. An Introduction to the Language for Research Degree Students*. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. U.K.
- Croll, P.** (1986) *La Observación Sistemática en el Aula*. La Muralla. Madrid.
- Cronbach, L.J. et alli** (1980) *Toward reform of program evaluation*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Denzin, N.K.** (1978) *The research act: a thoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill. New York.
- Eisner, E.W.** (1979) *The Educational Imagination*. MacMillan Publi. New York.
- Erickson, F.** (1982) El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase, en Velasco Maillo, H.M., García Castaño, F.G. y Díaz de Rada, A. (Comp.) (1993) *Lecturas de Antropología para educadores*. Trotta. Barcelona; págs. 325-353.
- Erickson, F. y Buschman, J.** (1990) Investigación de Campo en Educación, Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 51-68.

- Evertson, C.M. y Green J.L. (1986)** La Observación como Indagación y Método, en Wittrock, M.C. (Ed.) (1989) *La Investigación de la Enseñanza. Vol II. Métodos Cualitativos y de Observación.* Paidós/M.E.C. Barcelona: 303-421.
- Flanders, N.A. (1970)** *Análisis de la Interacción Didáctica.* Sígueme. Salamanca (1977).
- Fontana, A. y Frey, J.H. (1994)** Interviewing: the art of science, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research.* Sage. London: 361-377.
- Gage, N.L. (1968)** (Ed.) (1963) *Handbook of Research on Teaching.* Rand McNallt & Company. Chicago.
- Gage, N.L. (1978)** *The Scientific Basis of the Art of Teaching.* New York. Teachers College Press.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980)** *Inside the Primary Classroom.* London. Routledge and Kegan Paul.
- Geertz, C. (1973)** *La interpretación de las culturas.* Gedisa. México, 1987.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988)** *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.* Morata.
- Gordon, I.J. y Jester, R.E. (1973)** Techniques of Observing Teaching in Early Childhood and outcomes of Particular Procedures, en Travers, R.M.W. (Ed.) (1973) *Second handbook of Research on Teaching.* Rans McNally College. Publ. Chicago: 184-217.
- Guba, E.G. (1981)** Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comps.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid: 148-165.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981)** *Effective Evaluation. Improving the usefulness of evaluation eesults through responsive and naturalistic approaches.* Jossey-Bass. San Francisco.
- Hopkins, D. (1989)** *Investigación en el Aula. Guía del Profesor.* PPU. Barcelona.
- House, E.R. (1994)** *Evaluación, ética y poder.* Morata. Madrid.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994)** Data Management and Analysis Methods, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *handbook of Qualitative Research.* Sage. London: 428-444.
- Jacob, E. (1987)** "Qualitative research traditions: a review" *Review of Educational Research*, Vol. 57, nº 1: 1-50.
- Kemmis, S. & Robottom, I. (1981)** "Principles of procedure in curriculum evaluation" *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 13, nº 2: 151-155.
- Kushner, S. y Norris, N. (1990)** Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista, Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.* Universidad de Granada. Granada: 111-126.
- Lather, P. (1983)** "Issues of validity in openly ideological research" *Interchange*, Vol. 17, nº 4: 257-277.
- Medley, D. M. (1963)** Measuring classroom behavior by systematic observation, en Gage, N.L. (Ed.) (1963) *Handbook of Research on Teaching.* Rand McNallt & Company. Chicago: 247-328.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984)** *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.* Sage. London.

- Parlett, M. y Hamilton, D.** (1972) La Evaluación como iluminación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Comp.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid: 450-466.
- Pérez Gómez, A. I.** (1983) Modelos contemporáneos de evaluación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Góez, A. (Comp.) (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid: 426-449.
- Ragin, C.** (1992) Case of 'What is a Case?', en Ragin, C. & Becker, H. *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry*. Cambridge. Cambridge University Press: 1-18.
- Richards, Th.J. & Richards, L.** (1994) Using computers in qualitative research, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 445-462.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. Gavier Jiménez, E. y Etxeberria Murgiondo, J.** (1995) *Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador: AQUAD y NUD•IST*. PPU. Barcelona.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. García Jiménez, E.** (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Málaga.
- Rosenshine, B. y Furst, N.** (1973) The Use of Direct Observation to Study Teaching, en Travers, R.M.W. (Ed.) (1973) *Second Handbook of Research on Teaching*. Rans McNally College. Publ. Chicago: 122-183.
- Simons, H.** (1987) *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- Simons, H.** (1989) Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation, en Burgess, R.G. (Ed.) (1989) *The ethics of educational research*. The Falmer Press. London: 114-138.
- Spradley, J.P.** (1979) *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Spradley, J.P.** (1980) *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Stake, R.E.** (1980) La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica, en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid: 91-108.
- Stake, R.E.** (1980) *Persuasions, not models*. C.I.R.C.E. University of Illinois at Urbana-Champaign. (Multicopiado).
- Stake, R.E.** (1994) Case Study, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 236-247.
- Stake, R.E.** (1995) *The Art of Case Study*. Sage. London.
- Stenhouse, L.** (1978) "Case Study and case records: toward a contemporary history of education" *British Educational Research Journal*, Vol. 4, nº 2: 21-39.
- Stenhouse, L.** (1987) *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid. Morata.
- Stenhouse, L.** (1990) Conducción, Análisis y Presentación del Estudio de Casos en la Investigación Educativa y Evaluación, Martínez Rodríguez, J.B. (Comp.) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada: 69-84.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.** (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- Travers, R.M.W.** (Ed.) (1973) *Second handbook of Research on Teaching*. Rans McNally College. Publ. Chicago.

- Velasco, M. y Díez de Rada, A. (1997)** *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta. Barcelona.
- Walker, R. (1983)** La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos, en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid: 42-82.
- Walker, R. (1989)** *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Morata. Madrid.
- Walker, R. & Adelman, C. (1975)** *A Guide to Classroom Observation*. Methuend and Co. Ltd.
- Wolcott, H.F. (1974)** El maestro como enemigo, en Velasco Maillo, H.M., García Castaño, F.G. y Díaz de Rada, A. (Comp.) (1993) *Lecturas de Antropología para educadores*. Trotta. Barcelona: 258.
- Wolcott, H.F. (1985)** Sobre la intención etnográfica, en Velasco Maillo, H.M., García Castaño, F.G. y Díaz de Rada, A. (Comp.) (1993) *Lecturas de Antropología para educadores*. Trotta. Barcelona: 127-144.
- Woods, P. (1987)** *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/M.E.C. Barcelona.