

## [ OTRAS APORTACIONES ]

Este artículo destaca la importancia del estudio de caso como modelo de investigación educativa y como una singular estrategia de formación permanente del profesorado. Primeramente, se caracteriza la técnica del estudio de casos; a continuación se realiza un análisis crítico del desarrollo de esta estrategia de investigación; por último, se presentan las implicaciones para la formación permanente del profesorado.

## Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo

pp. 103-111

Juan Ignacio López Ruiz

Universidad de Sevilla\*

La metodología de estudios de casos proviene en sus inicios del desarrollo de otras disciplinas como la Antropología o la Sociología y, según Taylor y Bogdan (1986), sus orígenes pueden situarse en los trabajos desarrollados en la primera mitad de este siglo en torno a la denominada *Escuela de Chicago* o, profundizando en sus raíces más recónditas, en el contexto intelectual de la Europa occidental de finales del siglo diecinueve y principios del siglo veinte (Erickson, 1986).

No obstante, aunque los primeros estudios se realizaran en el marco de las citadas disciplinas su aplicación al campo educativo no se hizo esperar, por lo que los estudios pioneros en éste ámbito comienzan a aparecer a lo largo de las décadas de los sesenta y setenta (Goetz y Lecompte, 1988). Desde entonces, la utilización del estudio de casos en la investigación de la enseñanza ha experimentado un considerable aumento, si bien ha sido recientemente

cuando está cobrando un fuerte auge como técnica de investigación educativa y como estrategia peculiar de formación del profesorado (Marcelo et al., 1991; Shulman, 1992).

### Aproximación al término

En general, desde sus inicios, el estudio de casos se ha situado dentro de un enfoque cualitativo que pretende el examen sistemático de las perspectivas, acciones y puntos de vista de los sujetos que participan en situaciones educativas que el investigador trata de comprender más profundamente (Carr y Kemmis, 1986). Se persigue ayudar a los profesores para que sean conscientes de los supuestos que sustentan sus prácticas escolares, lo que permite al investigador explorar las concepciones y creencias de un modo detenido en cada caso.

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. Correo electrónico: jilruiz@cica.es

Dentro de este enfoque interpretativo, Schön (1987) postula que los prácticos pueden sacar a la luz sus propios marcos de referencia a través de un proceso orientado de *reflexión sobre la acción* durante el que los enseñantes someten a análisis sus particulares conocimientos y experiencias profesionales. A su vez, esta dinámica posibilita al investigador llevar a cabo un estudio riguroso de las concepciones y la práctica de estos profesores reflexivos. Como el citado autor ha declarado:

*“En diferentes modos y diversos grados, (los investigadores) observan, describen y tratan de iluminar las cosas que los prácticos actualmente dicen y hacen, por medio de la exploración de las comprensiones reveladas a través de los patrones de actividad espontánea que envuelven su práctica. (...) (Se) asume que hay un sentido subyacente a ser descubierto y que esa es la empresa como investigadores, descubrirlo”*

(Schön, 1991, p. 5).

La estrategia “estudio de casos” no parece estar claramente definida y conceptualizada en la literatura metodológica actual. Por el contrario, se trata de un término ambiguo, polifacético y sujeto a diversas clasificaciones, enfoques y tipologías (García, 1987). Un intento compilador lo realizan Marcelo y Parrilla (1991) al destacar y sintetizar los siguientes rasgos característicos:

– *Totalidad*: si bien los límites entre el caso y el contexto en el que tiene lugar son difusos, los diferentes componentes o aspectos conforman una unidad que es analizada de forma global. El conjunto de elementos presentes se describe de manera interrelacionada, constituyen un sistema complejo que es objeto de interpretación y valoración. En este sentido, Schwandt (1994) indica que el enfoque es holístico.

– *Particularidad*: los estudios de casos muestran una realidad concreta y reflejan unas concepciones singulares que son propias de los protagonistas que intervienen en los mismos. Este carácter único permite concebir al caso como instancia particular que lo dis-

tingue de otras situaciones en la que actúan distintos profesores, alumnos, directores, etc. El caso recoge el clima y la cultura particular de cada aula o centro educativo que se somete a detenida exploración. Como dice Stake (1998) posee “una vida única”.

– *Realidad*: los estudios de casos al describir la realidad la reconstruyen de forma que la práctica es analizada a la luz de la teoría. Como afirma Estebaranz (1994, p. 402), el caso “*incluso puede llegar a ser parte de la cultura que se describe, y puede constituir un elemento de la mitología institucional*”. Además, este tipo de indagación cualitativa representa una inmersión en la complejidad y singularidad del hecho o fenómeno educativo en el estado y entorno natural o cultural en que tiene lugar y se desarrolla. Así, esta estrategia se encuentra alejada de las investigaciones experimentales en ambientes de laboratorio.

Si estas tres características hacen alusión a la naturaleza del estudio de casos, las siguientes se refieren más bien al propio proceso de indagación.

– *Negociación*: debido a la naturaleza relacional del estudio de caso este es un aspecto importante a tener en cuenta. La negociación de roles implica establecer una clara comunicación entre el investigador y los sujetos participantes para llegar a un consenso que defina con precisión y antelación cuáles van a ser las funciones y tareas que ambos implicados van a desarrollar (López Ruiz, 2000 a).

– *Participación*: se puede considerar que en un estudio de caso tanto el investigador como los sujetos investigados se han de implicar activamente en la situación. Los profesores pueden adoptar el rol de investigadores si se les concede ésta oportunidad y, a su vez, el experto está en disposición de acercarse a la práctica educativa y de colaborar en su mejora.

– *Accesibilidad*: hace referencia a las dificultades y problemas que el investigador puede encontrarse a la hora de entrar en el campo. En este sentido, resulta eficaz la estrategia que indican Goetz y Lecompte (1988) de aproxi-

marse a la situación que se pretende investigar utilizando diferentes vías e implicando a distintos niveles de status. Este rasgo también puede aludir, según Marcelo y Parrilla (1991), al carácter accesible que ha de poseer la interpretación que se derive del estudio de caso. Se debe hacer uso de un lenguaje que sea fácilmente comprensible tanto para los participantes como para la potencial audiencia.

– *Confidencialidad*: en todos los estudios de caso que se realizan es obligatorio preservar la privacidad de los informantes, por lo que siempre se utilizan seudónimos que respeten el anonimato de los sujetos que han participado. El informe de investigación que resulta de un estudio de caso posee, por lo tanto, un carácter confidencial, aunque los resultados suelen hacerse públicos.

A modo de síntesis, deseamos resaltar y comentar, al menos, una concisa pero clara definición del significado de la metodología en cuestión. Según Walker (1983), el estudio de casos es el “*examen de un ejemplo en acción*”. Consiste por tanto en un *examen*, un análisis pormenorizado de la situación que se somete a estudio, una descripción intensiva de las perspectivas y de las acciones en aras de una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Como sostiene García (1987, p. 248) “*el estudio de casos implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*”.

Por otro lado, se trata de un *ejemplo* de un determinado hecho o fenómeno peculiar y específico. Consiste en un caso “de algo” (Shulman, 1992), un caso que puede ilustrar desde una visión idiosincrásica de una determinada cultura (Malinowski, 1975) hasta un determinado aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia particular en un aula concreta (por ejemplo Wilson, 1992). Un caso consiste en un ejemplo, porque como apuntan Marcelo y Parrilla (1991), refleja “*una unidad de estudio individual*” que describe y analiza un hecho o proceso prag-

mático que posee un carácter singular y que puede servir de modelo para otras personas y situaciones.

Por último, la definición que nos ocupa subraya que es un ejemplo en *acción*, aludiendo a su dimensión dinámica e interactiva. El estudio de casos se fundamenta en la descripción y análisis de una situación que está ocurriendo, por lo que se caracteriza por su inmediatez. Se trata de comprender el conocimiento y la práctica de profesores que están inmersos en un proceso didáctico que evoluciona y transcurre inexorablemente. La sucesión continua de los acontecimientos y acciones en el campo puede suponer un cierto grado de dificultad en la aplicación de este método de investigación, sobre todo teniendo en cuenta que el análisis de los datos se realiza paralelamente a la recogida de los mismos (Goetz y Lecompte, 1988), lo que requiere un cierto grado de destreza y celeridad por parte del investigador.

Una característica del estudio de casos que no parece encontrarse en la definición que hemos discutido se refiere a su dimensión *contextual*. Este método de investigación cualitativa se ocupa del análisis de un aspecto o fenómeno particular de la realidad, en nuestro caso de la realidad educativa. Se estudian diversas cuestiones relacionadas con personas o fenómenos que están imbricados, inevitablemente, en una situación particular que sucede en un determinado momento en un contexto específico. Los casos son, por tanto, estudiados en el contexto natural en el que tienen lugar (Erickson, 1986).

En opinión de Schön (1991), los puntos claves que distinguen un estudio de casos de otro, son el marco teórico del que parte, los diferentes tipos de fenómenos y conocimientos en que centra su atención, los núcleos elegidos para orientar la reflexión sobre la práctica y las estrategias reflexivas que se adopten. Cabría añadir todos los aspectos referidos al contexto del caso: nivel educativo, materia, tipo de centro escolar, medio circundante, etc.

## Más allá del enfoque interpretativo

Podrían indicarse, entre otros, dos puntos débiles del tipo de estudio de casos que, en general, se vienen realizando recientemente en la investigación educativa. En primer lugar, consideramos conveniente resaltar con Walker (1983) el peligro de reificación de la realidad objeto de estudio en este sentido, este autor señala que “*su aspecto negativo es la inercia, que es inherentemente conservadora porque ofrece un apoyo, quizá un apoyo irreflexivo al status quo*” (Walker, 1983, p. 52). En un estudio de casos, mayoritariamente, se describe la realidad tal cual es, sin cuestionarla; por ejemplo, se describen y analizan determinados aspectos del modo “natural” de enseñar que pone en práctica un profesor particular. Se pone el énfasis en la comprensión de lo que hay, del método de enseñanza y aprendizaje que se sigue en ese aula, más que en la discusión de lo que podría haber, en qué elemento/s se podría mejorar dicho proceso. De ese modo, la investigación suele guiarse por criterios más antropológicos o etnográficos que didácticos, intentando mantener intacta la situación existente (Goetz y Lecompte, 1988), sin preocuparse o dejando al margen las dimensiones optimizables de tal situación.

Desde una perspectiva crítica, sin embargo, el investigador debe ir más allá del enfoque meramente *interpretativo*, situándose además de en una posición sustentada en la curiosidad y el rigor, que le lleva a comprender la perspectiva de los participantes en las acciones prácticas, en una postura de compromiso con la posible mejora del conocimiento y creencias en que se sustentan dichas actuaciones (Carr y Kemmis, 1986). Se trata, por tanto, de un proceso de investigación no sólo sobre, sino en y para la acción, en el que paralelamente al estudio de los casos seleccionados, el investigador se ocupa de poner en juego elementos de contraste y nuevas perspectivas que potencialmente pueden conducir a una mejora en la práctica escolar concreta que analiza (Elliott, 1990, 1994). El fin último

del estudio de casos consiste, de ese modo, en conseguir que los profesores desarrollen las oportunas herramientas conceptuales y metodológicas para que se conviertan en investigadores de su propia práctica, sentando así las bases para la deseada mejora de su enseñanza.

En segundo lugar, en la investigación educativa que se conduce en la actualidad siguiendo la estrategia del estudio de casos, parece predominar en la mayoría de los trabajos un marcado carácter inductivista. Como afirma Woods (1987) “*los conceptos surgen del campo*”, lo que supone que las categorías de análisis de los investigadores se derivan de los datos. Esta posición tan patente en la investigación interpretativa presupone que la teoría se deriva directamente de la práctica y de las interpretaciones que los participantes hacen de la misma. Sin embargo, este presupuesto cuestionaría la existencia previa de un cierto grado de elaboración teórica por parte del investigador acerca de los fenómenos educativos, que inevitablemente utiliza para explorar este ámbito de la realidad. Por ello, desde una postura epistemológica compleja, sintetizada en Porlán (1993), pensamos que el enfoque inductivo no es adecuado para elaborar conocimientos sistemáticos puesto que los mismos no se hallan en la realidad de forma que el investigador sólo tiene que ocuparse de descubrirlos, sino que el conocimiento científico se construye por medio de la interacción entre los marcos interpretativos que el investigador posee y las nuevas informaciones procedentes de diversas fuentes.

Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento didáctico no es una cuestión exclusivamente inductiva, como sostiene básicamente la corriente interpretativa de investigación educativa, tal como puede observarse en el siguiente texto:

*“El enfoque de la teoría fundamentada es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes”*

(Taylor y Bogdan, 1986).

En cambio, se basa más bien en un proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica (Pérez Gómez, 1993), en el que se establecen continuas interrelaciones entre el marco teórico de referencia, la obtención y análisis de los datos durante el trabajo de campo, y la generación de la teoría emergente. De manera que se trata de un proceso deductivo-inductivo que va de la teoría existente a la práctica concreta, y no sólo de un proceso inductivo-deductivo que va de la situación particular a la teoría que el investigador construye sobre la misma.

Este modelo de investigación es el que se adoptó en un estudio que realizamos con la intención de indagar el conocimiento y las creencias de dos profesores sobre las concepciones de los estudiantes y su posible evolución. Los docentes que participaron pusieron en marcha un proceso reflexivo e investigativo sobre su propia práctica, que nos permitió elaborar dos estudios de caso vinculados al desarrollo profesional de ambos maestros que se implicaron en una dinámica de diseño y puesta en práctica de dos unidades didácticas con el propósito de propiciar el desarrollo de los conocimientos previos de sus alumnos (López Ruiz, 2000 a).

### ¿“Mente en blanco” o “supuestos de partida”?

Aunque desde la perspectiva cualitativa de investigación en la que nos situamos, se viene considerando reiteradamente en la literatura la conveniencia y necesidad de que el investigador intente dejar a un lado sus supuestos de partida en relación al estudio que pretende realizar (por ejemplo, Taylor y Bogdan, 1986; Goetz y Lecompte, 1988), pensamos que esta posición puede resultar un tanto “artificial”.

Según Taylor y Bogdan (1986) la mayoría de los investigadores cualitativos “trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos”; pero cabría preguntarse, al menos,

si lo consiguen o, incluso, si eso es posible. Los mismos autores indican que “desde luego, la mayor parte de los investigadores tienen en mente algunos interrogantes generales cuando entran en el campo” y podríamos añadir: una serie de posibles respuestas a dichas cuestiones centrales. En términos de Goetz y Lecompte (1988) se puede hablar de “preconcepciones” del investigador, si bien estos autores sostienen la pertinencia de “dejar en suspenso las ideas preconcebidas, e incluso los conocimientos previos sobre el tema”.

Desde una postura claramente constructivista aplicada a la comprensión de la realidad educativa, cabría destacar que toda persona posee una serie de concepciones sobre el mundo que utiliza para interpretar un determinado hecho o fenómeno particular por supuesto que esto sucede a los profesores, pero también a los investigadores (Erickson, 1986). Como este autor reconoce:

*“Dada la perspectiva amplia que se adopta al principio se puede creer que este proceso consiste en «observar sin ninguna concepción previa», pero ésta sería una caracterización engañosa. Las concepciones previas y las preguntas orientadoras están presentes desde el principio”*

(entrecomillado original, versión castellana, 1989, p. 255).

Por ello, sostenemos que –aun sin ser consciente– el investigador cualitativo entra en el campo con una serie de asunciones iniciales sobre el problema que pretende analizar, máxime cuando éstas se encuentran sustentadas en un conjunto de supuestos teóricos o cuando el problema puede considerarse “teórico-práctico”, por derivarse de cuestiones teóricas pero incorporando un valor, más o menos directo, para la práctica escolar (López Ruiz, 2000a). En general, en el enfoque cualitativo de investigación educativa se sitúa la teoría como una derivación a posteriori del estudio de casos (Woods, 1987), sin tener presente, o sólo para apartarla, la teoría previa del investigador, o la dinámica interactiva que

se genera entre el marco teórico y la parte empírica al inicio, a lo largo y al final del proceso investigativo. Incluso Stake (1998) acaba de declarar, aunque no parece que con plena convicción, que “*el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre. (...) nada de ese exterior se puede registrar con independencia de nuestra interpretación construida*” (pp. 89 y 90).

Sin embargo, esto no supone que los presupuestos del investigador se constituyan como un *a priori* inamovible, sino que las concepciones de partida, e incluso el diseño en su conjunto, están sujetos a una posible revisión, reformulación o adaptación al desarrollo del estudio en cuestión (Goetz y Le-compte, 1988). En todo caso, acordamos con Woods (1987) que es necesario por parte del investigador un determinado margen de *apertura mental* para no dejarse llevar por las preconcepciones que mantiene en relación a la problemática que intenta indagar.

### Estudios de casos y renovación del profesorado

Además de un modelo de investigación de tipo cualitativo, los estudios de casos están empezando a ser considerados y utilizados como una peculiar estrategia de formación del profesorado (Marcelo et al., 1991; Schön, 1991; Shulman, 1992, entre otros). Como se ha destacado en este trabajo, desde una perspectiva crítica, esta metodología de investigación didáctica debe ir más allá de la mera descripción de los enfoques de enseñanza habituales de los profesores. Desde una visión dinámica, los estudios de casos se llevan a cabo de modo paralelo al perfeccionamiento de los profesores implicados. El investigador incide, pues, en la mejora del conocimiento profesional y en la renovación de la práctica escolar.

Desde esta perspectiva, se ha puesto de manifiesto que los intentos por introducir los nuevos enfoques curriculares en las escuelas pue-

den resultar vanos si no se examinan en primer lugar los conocimientos y las actuaciones previas del profesorado. Y en segundo lugar, si no se sientan las bases para que estos profesores cambien sus creencias y pautas de enseñanza en una dirección coherente con los presupuestos curriculares alternativos. En este sentido, los investigadores/facilitadores del proceso de desarrollo profesional de los profesores que participan en estudios de casos, han de tomar en consideración los siguientes aspectos claves:

- Contar en todo momento con las concepciones y creencias iniciales del profesorado y con sus pautas de enseñanza habituales. Se trata de *partir de* este conocimiento profesional previo y de *trabajar con* sus concepciones integrantes a lo largo de todo el proceso innovador.

- Dar oportunidad a los profesores para que tomen conciencia de sus propios conocimientos y hábitos rutinarios con el propósito de analizarlos, discutirlos y contrastarlos con los nuevos presupuestos curriculares y con el modelo innovador de enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares que se propone. Es precisamente esta estrategia deliberativa la que puede transformar y enriquecer el conocimiento empírico del profesorado cuando se implica en procesos de cambio y mejora educativa (López Ruiz, 2000 b).

- Poner en marcha una serie de técnicas e instrumentos (informes personales, entrevistas individuales, diarios de clase, diseño curricular en común, observaciones de clase mutuas, debates sobre experiencias profesionales, etc.) que favorezcan la reflexión de los profesores sobre su práctica escolar y las asunciones que las sustentan. Esto parece constituir un paso necesario para que los enseñantes empiecen a abrirse a los modelos didácticos constructivistas e inicien una transformación integral, interactiva y progresiva de su conocimiento y práctica profesional (López Ruiz, 1999).

Desde este enfoque innovador, el investigador estimula y promueve el proceso de de-

sarrollo profesional de los profesores, adoptando de ese modo un nuevo rol:

*“La figura del facilitador cobra sentido para invitar a los miembros del grupo a participar con él en la generación de la comprensión de la práctica que emerge desde ellos; se les incita a encontrar puntualmente su propio significado, y puede añadir y negociar su propia visión como una idea más entre otras y colaborar en la búsqueda de sentido”*

(Mingorance, 1997, p.283).

Pero, como ha indicado Shulman (1993), los estudios de casos en tanto que estrategia de formación pueden encontrar también su utilidad al margen de los docentes protagonistas. En otros términos, los estudios de casos no son prácticos únicamente para los profesores que han participado; sino que asimismo pueden constituir una buena base para la formación de otros profesores. Para este propósito, los estudios de casos pueden encontrar las siguientes funcionalidades dentro de este ámbito:

- Lectura y evaluación de los casos por otros profesores o futuros profesores, estableciendo semejanzas y diferencias entre los mismos y extrayendo oportunas conclusiones para la mejora de la enseñanza de los contenidos escolares.

- Ejemplificaciones de cómo se puede desarrollar un estudio de casos, de manera que constituyan un punto de referencia para que otros profesores puedan analizar y redactar sus propias experiencias profesionales.

- Presentación y discusión de los casos en cursos de formación permanente del profesorado o en la formación inicial de los maestros.

- Difusión de los estudios de casos a través de su publicación en actas de congresos y revistas educativas, con la finalidad de que los profesores puedan utilizarlos para el primer y segundo uso que acabamos de señalar.

Desde una perspectiva general, Marcelo y Parrilla (1991) destacan que los profesores no protagonistas que se forman tomando como

base estudios de casos han de llevar a cabo tres tipos de actividades:

a) *Observación*: cada profesor o grupo de profesores tiene que leer con detenimiento el caso en cuestión y hacerse una representación de la situación problemática que en el mismo se plantea. Supone entrar en contacto de forma vicaria con la experiencia docente que se describe. Cada profesor analizará la situación desde su propio marco interpretativo en función de sus concepciones y creencias pedagógicas. Si la actividad es en equipo no todo el mundo se detendrá en los mismos aspectos, ya que cada cual focalizará su atención dependiendo de sus áreas de interés, sus preocupaciones y nivel de desarrollo profesional. Así, por ejemplo, un mismo caso será observado de diferentes formas por un estudiante de Magisterio y por un profesor con amplia experiencia.

b) *Simplificación*: cualquier estudio de caso trata de reflejar de algún modo la complejidad inherente al mundo de la enseñanza e intenta integrar mediante una interpretación global una diversidad de elementos interrelacionados que entran en juego en los procesos didácticos. Los casos muestran un patrón de comportamiento de profesores y alumnos que puede ser útil para ilustrar un determinado modelo didáctico. Los casos pueden exponer igualmente las concepciones y creencias de enseñantes y estudiantes. Debido a la profundidad y sistematicidad que suelen caracterizar la redacción del estudio de caso, el lector que pretende inferir implicaciones didácticas tiene que realizar, en primer lugar, una simplificación de la situación de enseñanza que se describe. El profesorado deberá reducir el conjunto de variables y dimensiones que han de ser objeto de análisis. Si bien, ya de por sí, el caso supone una primera simplificación de la realidad escolar que se somete a estudio. Por esta razón, ante un caso único, los profesores pueden reaccionar de diferente forma. No obstante, esta diversidad de opciones y opiniones puede enriquecer el proceso formativo a través del intercambio de ideas y experiencias profesionales.

c) *Reflexión*: el análisis de un caso sea de manera individual o colectiva estimula siempre el desarrollo de procesos deliberativos. Ante un caso particular, el profesorado tiene que identificar problemas y explorar posibles estrategias de resolución. El lector, al examinar el contexto escolar y la situación didáctica que se describe en varios casos, está en disposición de establecer similitudes y diferencias entre distintos modos de enseñar, al acercarse a la práctica educativa de otros profesores. Así, los casos conceden la oportunidad de analizar, valorar y criticar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan en clase otros colegas, lo que puede conducir a la extrapolación de principios didácticos valiosos que sirvan de base para la mejora de la propia práctica escolar. Para orientar este proceso reflexivo resulta conveniente que el facilitador proporcione una serie de cuestiones claves sobre el caso para someter a consideración individual o para discutir las en pequeños equipos docentes.

De forma paralela, la investigación didáctica que toma como fundamento este tipo de metodología cualitativa debe, según Elliott (1980), llevar a cabo un *estudio comparativo de casos* que permita a los investigadores diagnosticar los problemas reales de la enseñanza de los contenidos escolares que son comunes a diferentes profesores.

Recientemente, Stake (1998) se refiere a esta problemática del siguiente modo:

“Parece que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian en profundidad. Una y otra vez surgirán determinadas actividades, o problemas o respuestas. Por eso se formularán determinadas generalizaciones. (...) Para averiguar las relaciones comunes entre los casos, echamos las redes para capturar muchos casos”

(pp. 19 y 42).

Por un lado, podría avanzarse así en la elaboración de un relevante conocimiento didáctico generado a través de dinámicas de innovación curricular y de desarrollo profes-

sional. Y por otro, ello sentaría las bases para que los profesores pudieran disponer de un banco de herramientas conceptuales y procedimentales que les permitieran diseñar, evaluar y renovar su práctica educativa. De cualquier manera, no debe olvidarse que siempre ha de tener lugar una adaptación del caso en cuestión a la situación concreta y al contexto específico en que cada profesor imparte una determinada materia escolar.

En definitiva, desde este nuevo enfoque de la indagación cualitativa, los estudios de casos suponen abrir sucesivas puertas. Una necesaria y estimulante puerta entre la teoría curricular y la práctica educativa. La puerta de los centros para que se propagen a la comunidad las innovaciones auténticas que en su seno tienen lugar y que de no ser así permanecerían ocultas. La puerta de las aulas para que dejen de estar aisladas y se proyecten hacia el exterior. Y la más complicada de todas, la puerta del pensamiento y el conocimiento del profesorado y del alumnado.

#### REFERENCIAS

- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical: Knowledge through action research*. Victoria: Deakin University Press. (Trad. cast. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988).
- ELLIOT, J. (1980). Implications of Classroom Research for Professional Development. En E. Hoyle. *Professional Development of Teachers, World Yearbook of Education*. Londres: Kogan Page.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research*, 2 (1), 133-137.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. (Trad. cast. *Métodos cualitativos en investigación educativa*. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós/MEC, 1989).

- ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GARCÍA, E. (1987). *Pensamientos de los profesores sobre la evaluación. Una teoría práctica*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ RUIZ, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ RUIZ, J.I. (2000 a). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ RUIZ, J.I. (2000 b). Al otro lado de la academia. El conocimiento empírico del profesorado en los procesos de cambio. *R. de Educación*, 321.
- MALINOWSKI, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MINGORANCE, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En Marcelo, C. y López, J. (Eds.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona, Ariel, 267-287.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En L. Montero y J.M. Vez. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. S. Francisco: Joseey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1991). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist persuasions for human inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- SHULMAN, J.H. (Ed.) (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- SHULMAN, L.S. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WILSON, S. (1992). A Case Concerning Content: Using Case Studies to Teach About Subject Matter. In J.H. Shulman (Ed.). *Case Methods in Teacher Education*. N. York: Teachers College Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

#### SUMMARY

This article emphasizes the importance of case study as a model of educational research and also as a singular strategy for teachers' in service training. First the method of case study is characterized; afterwards, a critic anlysis of the development of this research strategy is carried out; finally, the implications for teachers' in service training are presented.

#### RÉSUMÉ

Cet article souligne l'importance de l'étude de cas comme un model de recherche éducative et comme une stratégie singulière pour la formation permanente des professeurs. D'abord on caractérise la technique de l'étude de cas; après on fait un analyse critique du développement de cet stratégie de recherche; enfin, on présente les implications pour la formation permanente des professeurs.