



El estudio de casos en la investigación educativa

Jaume Martínez Bonafé (*)

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València

RESUMEN

Se expone las características esenciales de lo que se ha venido en denominar "estudios de casos", analizando las estrategias, dificultades y ámbitos de aplicación comunes en esta técnica de investigación, así como su relación con la innovación educativa.

No es difícil encontrar, en la investigación educativa de los últimos años, variados ejemplos de la utilización metodológica del estudio de casos. Sobre todo en el ámbito anglosajón, donde una mayor y diferente tradición en el desarrollo y diseminación de innovaciones curriculares, dió lugar a procesos evaluativos e investigadores de la puesta en práctica de determinados proyectos curriculares. La búsqueda e interpretación de los datos y fenómenos requeridos en tales estudios, se hacía a través de modelos metodológicos de carácter cualitativo y etnográfico, tales como los estudios de casos. Así por ejemplo se hizo en el ya legendario Humanities Curriculum Project, o en varios de los proyectos promovidos por el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia, como el Safari Project, o el Ford Teaching Project. Pero también ha sido uti-

lizado para analizar los problemas de la enseñanza de las matemáticas en una escuela primaria; para conocer el modo en que una profesora poseía y utilizaba su conocimiento profesional práctico; para conocer los procesos de diferenciación social en una escuela infantil, a partir de los casos de un profesor y una profesora; o para estudiar los procesos y dificultades de implementación curricular de un programa de Educación Ambiental en un determinado municipio.

En nuestro país, sin embargo, es todavía débil y reciente la utilización del estudio de casos. Se aplicó este método en el Programa de Evaluación de la Reforma del Ciclo Superior ("territorio MEC") que dirigieron los profesores Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, y nosotros hemos tenido ocasión de aplicarlo en un estudio con tres profesoras, para conocer los problemas de la relación en-

(*) Facultad de Filosofía y CC. de la Educación
Avda. Blasco Ibañez, 21
46010 Valencia

tre la teoría y la práctica en el conocimiento profesional del profesor cuando éste se enfrenta al principio pedagógico de conexión de la actividad escolar al entorno.

No obstante, la obsesiva preocupación por la medición cuantitativa, relacionada con el dominio positivista y tecnocrático en la investigación científica, dificulta la implantación de este tipo de estudios, a los que, paradójicamente, recurrimos a menudo en nuestro saber profesional de "sentido común": cuando citamos el ejemplo de una escuela que "funciona bien", o explicamos cómo un compañero o compañera ha intentado resolver las dificultades de la enseñanza de una determinada materia, etc, etc.

¿Qué es un estudio de casos?

Pero, ¿qué es un estudio de casos y por qué elegirlo como metodología de investigación?. En la conferencia que sobre este tópico se celebró en Cambridge, en 1976, se señala a éste como un "término paraguas" (umbrella term) en el sentido que recoge dentro a una familia de métodos y técnicas de investigación que tienen en común el que van a centrarse todos ellos en estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso. Se sugirió que debía ser ésta una investigación sistemática de un caso específico (Adelman, et al., 1984), o como sugiere Walker (1983) «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» (p. 45). Y Stake (1985) resume la siguiente definición:

«Definido como el estudio de un caso sencillo o de un determinado sistema, observa de un modo naturalista e interpreta las interrelaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados son generalizables en lo que la información dada permite a los lectores decidir si el caso es

similar al suyo. El estudio de caso puede y debe ser riguroso. Mientras que el diseño experimental edifica su validez en el interior de su propia metodología, el estudio de casos descansa sobre la responsabilidad del investigador. Si bien otros estilos de investigación buscan elicitar relaciones generales, el estudio de casos explora el contexto de las instancias individuales» (Stake, 1985 p. 277).

También Nisbet y Watt (1984) insisten fundamentalmente en los conceptos de *sistematicidad e interacción* como diferenciadores de un método de investigación que va más allá de lo que puede ser un amplio ejemplo o una anécdota narrada de un modo interesante. Para estos autores, el estudio de casos posee las mismas virtudes -interés, relevancia y sentido de la realidad-, pero es algo más que una mera ilustración o narración:

«Primero, porque reúne evidencias sistemáticamente, de un modo "científico", y así deberá ser también explicado. Segundo, porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos. Y a menudo, es sólo hablando de ejemplos prácticos como podemos obtener una imagen global de esta interacción» (Nisbet y Watt, 1984 p. 73).

La metodología de los estudios de casos deriva de diferentes tradiciones cualitativas de investigación. Jacob (1987) señala entre éstas a la psicología ecológica, la etnografía holística, antropología cognitiva, etnografía y sociología de la comunicación e interaccionismo simbólico. Y como ya hemos señalado, también ocupa un significativo espacio en determinados ámbitos de la investigación educativa, si bien, en gran medida, todavía como forma particular en que se aplica al estudio de la educación alguna de las tradiciones señaladas.

Proviene, entonces, de tradiciones investigadoras que ven en la observación sobre el terreno, y en la profundización en situaciones y campos particulares, la posibilidad de obtener un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas sobre los cuales la tradición positivista, por su

preocupación generalizadora, ofrece un tipo de información mucho menos significativa y relevante. Por otro lado, tal metodología parte de un determinado enfoque teórico respecto a qué y cómo debe hacerse una investigación, y el papel interactivo que se establece entre investigador y sujetos investigados. De este modo, además de cualificar en una determinada dirección la información que se desea obtener y el modo de obtenerla, el estudio de casos compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto.

Como señala Skilbeck (1983), la doble objetividad del estudio de casos reside en que:

«Tomado en una dirección, nos conduce hacia el perfeccionamiento de la observación; en otra, es éste un factor clave en la revitalización y democratización de la práctica y el conocimiento educativo» (Skilbeck, 1983 p.18).

En el modo en que el diseño de estudio de casos ha sido utilizado en la investigación educativa, podemos diferenciar, en síntesis, las siguientes dimensiones:

a. Los estudios se centran en los niveles "micro" del sistema (las escuelas o aulas, y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo), sin que ello quiera decir que se margine el análisis de la conexión con perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

b. Desde una consideración *humanista* de la educación -en la mayor parte de los casos-, pero también desde enfoques *socio-críticos* y transformadores, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes, según los diferentes contextos.

c. Al considerar los hechos educativos como distintamente humanos y sociales, rechazando por tanto, la aplicación epistemológica y metodológica de las ciencias físico-naturales, los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes, y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones sobre las que se investiga.

De los métodos y técnicas en el Estudio de casos

Como señala Woods (1987): «un hecho fundamental es que vale mucho más internalizar el *espíritu etnográfico* que memorizar técnicas» (p.12). En cualquier caso, comentaremos algunas de las técnicas más comunes empleadas en la anteriormente mencionada "familia metodológica" que compone un estudio de casos.

Nos referimos al modo en que nosotros los organizamos y estructuramos en nuestra investigación (Martínez Bonafé, 1987) donde se realizaron tres estudios de caso a lo largo de un curso escolar completo, con tres profesoras de las que se pretendía averiguar su conocimiento práctico, y las acciones estratégicas que desarrollaban en relación con la puesta en práctica de un principio de renovación pedagógica. Los estudios constituían un procedimiento con el que profundizar en un mapa de problemas sobre los que se había obtenido previamente información a través de un cuestionario al que respondió una amplia muestra de profesores.

Tal como puede seguirse en la figura 1, se organizaron los estudios en tres fases. En una primera, llamada "preactiva", se tuvieron en cuenta las propias preconcepciones y epistemología que fundamentaba el modo en que

se completaba el problema y los objetivos pretendidos. Así como, la información de que ya se disponía, los criterios con los que seleccionar los casos, las posibles influencias e interacciones del contexto en que se iban a desarrollar los estudios, y los recursos, materiales y técnicas que se iban a necesitar. También se consideró, en esta fase, la temporalización prevista, organizando el calendario de manera que pudiera realizarse un seguimiento durante un curso escolar completo.

La segunda fase ("interactiva"), responde fundamentalmente al trabajo de campo, y en ella se hace referencia a los procedimientos y desarrollo del estudio. En nuestro caso, además de un *diario de la investigación*, abrimos, con la ayuda de un programa para tratamiento de textos por ordenador, diferentes ficheros donde se introducían las *transcripciones completas de las entrevistas* que se iban realizando, las *notas tomadas durante la observación* o inmediatamente después de ésta, y los registros y *análisis de las distintas evidencias documentales*.

La toma de contacto y negociación. Este es un problema crucial que delimita y reconduce las perspectivas iniciales que el investigador tiene puestas en el estudio. A menudo resulta difícil dar los primeros pasos en un territorio cultural ajeno. En nuestro caso, no hubo dificultad con las profesoras, puesto que de entrada compartimos intereses comunes y posiciones ideológicas similares. Pero en uno de los casos, por ejemplo, la amabilidad formal de la Dirección no se correspondía con su impedimento de acceder a las reuniones y actas de claustro, o a otras informaciones más allá de los límites del aula de la profesora del estudio. En cualquier caso, es indispensable en los procesos de negociación una actitud democrática y cooperativa, donde se explicitan intereses y se negocian los modos de acceso a la información y su posterior utilización. Creemos que es igualmente

fundamental que desde el primer momento se sepa en qué medida el estudio puede ser útil a las distintas partes implicadas en él.

Las entrevistas. En nuestros estudios optamos por las entrevistas abiertas o no estructuradas, con un carácter bastante espontáneo, mucho más relacionado con las conversaciones y discusiones provocadas por nuestra curiosidad por ampliar el conocimiento de determinados tópicos del problema de investigación. Más que el dominio técnico de determinadas habilidades para su realización, creemos fundamental el desarrollo de un estilo personal que permita la confianza, tranquilidad y naturalidad del entrevistado, edificada sobre un verdadero interés del entrevistador por conocer y comprender -antes que examinar, interrogar o juzgar- los problemas de la persona entrevistada.

Además de las entrevistas a las profesoras de los estudios, se efectuaron otras a alumnos, dirección, colegas de las profesoras y padres de alumnos. Excepto en los casos en que explícitamente se nos impidió o resultaba simplemente "incómodo", todas las entrevistas fueron grabadas en cassette y posteriormente se transcribieron en su totalidad -ésto es siempre pesado y no siempre necesario-. Con la ayuda del procesador de textos, se trabajó sobre las transcripciones estableciendo categorías comunes en el interior de la entrevista, u organizándolas en función de las categorías que previamente establecimos a la luz del enfoque teórico de la investigación.

La observación. En nuestros estudios se optó por la observación participante haciéndola coincidir con la preparación y desarrollo de un módulo -entre quince días y un mes-, donde se estuvo "a tiempo completo" implicándonos en la propia elaboración de materiales e impartición de las clases. A lo largo del curso se mantuvo un contacto periódico y puntual, en relación con el seguimiento de al-

gún aspecto concreto en relación con la investigación.

Quizá por nuestra propia biografía profesional, con amplia experiencia en la EGB, la observación no fue técnicamente dificultosa, y ni los alumnos, ni el resto de agentes de la comunidad educativa del centro, nos consideraron como un elemento extraño o disruptor de la dinámica cotidiana del aula y del centro. Básicamente se utilizó el cuaderno de notas -que se tomaban en el momento o inmediatamente después- y muy esporádicamente se utilizó la grabadora. No obstante, en otros estudios se ha utilizado en la observación el vídeo y las fotografías, además y fundamentalmente de las grabaciones magnetofónicas. Del mismo modo que en la entrevista, se utilizaron categorías de observación y de registro de los datos obtenidos.

Las evidencias documentales. Se recogieron y analizaron materiales escritos personales de la profesora y los alumnos y documentos oficiales y legislativos. Entre los primeros se encontraban las programaciones y materiales curriculares elaborados por la profesora, los materiales de apoyo al desarrollo del currículum, y los cuadernos y trabajos de los alumnos. En otros estudios ha resultado muy útil el "Diario del profesor" que en nuestro caso suponía un sobreesfuerzo para las profesoras, por lo que se desestimó su utilización. En cuanto a los documentos oficiales, se recogieron el Plan de Centro, horarios, planes y modelos de informes de los alumnos, además de las cartas oficiales y documentos legislativos u orientaciones administrativas que tuvieran relación con el problema que se estudiaba.

En toda esta segunda fase es fundamental el procedimiento de *triangulación* o modo de compatibilizar técnicas alternativas de obtener información, de modo que los datos y sus posibles distorsiones sean contrastados desde diferentes fuentes.

La tercera fase, denominada "posactiva" se refiere a la elaboración del informe etnográfico. A través del análisis de los datos e interrelación de las diferentes fuentes, se estableció una clasificación y categorización desde la que se efectuó un primer relato o informe inicial que se entregó a la profesora del estudio. Posteriormente se discutió este informe con la profesora, grabándose en cassette la conversación y transcribiéndose a continuación. Una vez analizada esta última conversación, y corregida o matizadas las ideas que el análisis sugiere, se efectuó la redacción del informe final que se entregó igualmente a la profesora del estudio.

Si bien aquí difieren distintos estudios consultados, en nuestro caso optamos por que el informe final careciera de cualquier tipo de valoración crítica personal. Nuestra reflexión crítica sobre el problema estudiado, a la luz de la teoría que informó su enfoque y el modo en que fue investigado, fue redactada como "separata" a dicho Informe, por cuanto en ella se contemplaban dimensiones teóricas y niveles de información que escapan a los márgenes del propio estudio de casos.

Ventajas y desventajas del estudio de casos

Veamos el "caso" de un estudio de casos tal como fue desarrollado en el Northwest Regional Educational Laboratory dentro del programa EBCE (Experience-Based Career Educational). Los evaluadores de este programa incluyeron en su diseño el estudio de casos, razonando las siguientes ventajas:

a. El citado programa estaba altamente individualizado; su enfoque teórico y práctico se centraba en los estudiantes individualmente y los resultados estaban directamente relacionados con la forma en que eran asumidas y comprendidas por éstos sus propias necesidades individuales. La aproximación por medio del estudio de casos permitía con-

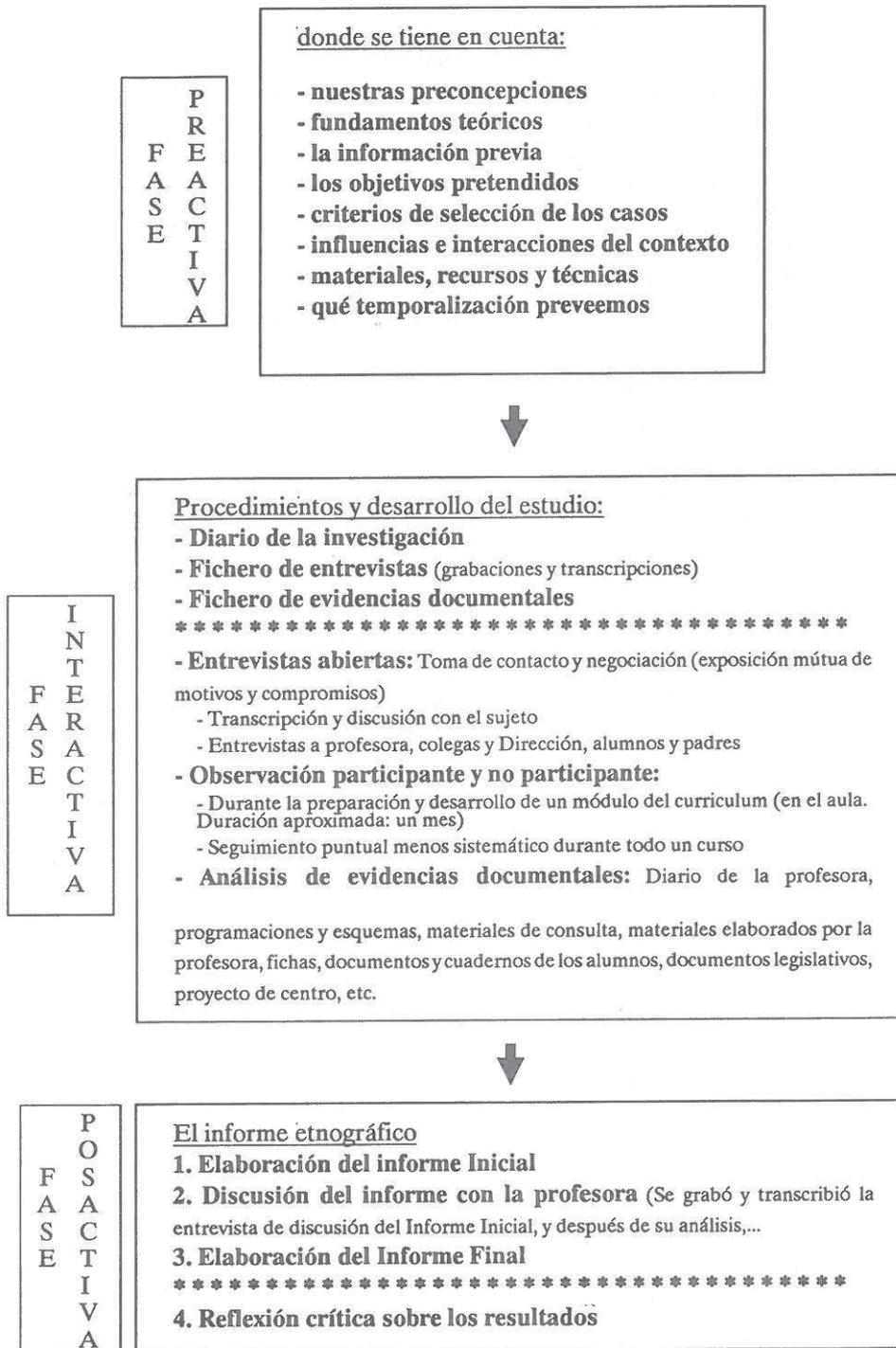


Fig. 1. Estructura y organización de un Estudio de casos.

centrarse individualmente en los estudiantes, tomando a éstos como unidad de análisis. Se podía capturar la individualización en un programa basado, precisamente, en la experiencia de estos estudiantes.

b. El programa presentaba una fuerte interrelación entre estrategias de aprendizaje y las técnicas de organización y dirección del aprendizaje. El estudio de casos, por su propio carácter globalizador, permitía no reducir el análisis a procesos de aprendizaje independientes de la totalidad de factores con los que, sin embargo, encontraba interdependencia.

c. El programa EBCE consistía en un proceso orientado a que los estudiantes aprendieran a aprender. Evaluar esto desde metodologías tradicionales hubiera implicado centrarse básicamente en los resultados. La utilización del estudio de casos permitía focalizar la atención en la experiencia de los estudiantes en la situación, y la interacción resultante.

d. Y finalmente, el estudio de casos permitía a través de los datos obtenidos, aproximaciones a definiciones empíricas e hipótesis de trabajo provisionales ante enfoques que, como el citado programa, eran novedosos o estaban poco estudiados dentro del campo educativo.

Obviamente, el estudio de casos era un recurso metodológico ventajoso, puesto que proporcionaba percepciones de ejemplos específicos y situaciones particulares a unos investigadores *que era esto lo que buscaban*. Dicho de otra manera, las ventajas y desventajas de un método, no pueden analizarse al margen de un marco de finalidades teóricamente conformado. Es esta relación teoría-método la que decanta la investigación hacia estrategias de uno u otro tipo.

Nosotros creemos, partiendo de la revisión del modo en que el estudio de casos ha sido utilizado en investigación, así como de nuestra propia y personal experiencia, que esta aproximación metodológica ofrece todavía posibilidades del siguiente tipo.

a. Puede ser un modo de continuar, por otra vía más sistemática e iluminativa, profundizando en un proceso de investigación una vez que se han obtenido un conjunto de datos a través del análisis estadístico. Tal análisis puede identificar importantes factores determinantes de una área problemática; pero para establecer cómo estos factores se relacionan unos con otros en una situación real, puede ser necesario examinar un específico caso, sistemáticamente y con detalle. Se establece así la significatividad real de la aproximación estadística enfrentándola a las realidades concretas de la práctica.

b. Es un método particularmente apropiado en investigaciones de pequeña escala o de un sólo investigador, donde quizá sea aconsejable estudiar en profundidad un problema específico dentro de un limitado marco de tiempo, espacio y recursos.

c. Es un método que no cierra en sí mismo la posibilidad de posteriores profundizaciones. Sitúa la investigación en un punto en que es posible retomarla en condiciones personales e institucionales diferentes.

d. El rigor en la exploración de los contextos de la práctica, propio del método, permite, al mismo tiempo, el compromiso ideológico de la participación democrática en el propio contexto de la práctica.

e. Y finalmente, en relación con lo anterior, creemos que al ser un método relativamente sencillo para planificar situaciones de progreso en relación con las tareas y estrategias de enseñanza, a la vez que permite una rápida interpretación de las situaciones y posibilita su revisión desde parámetros fundamentados en las experiencias prácticas, el estudio debe ser también útil a los profesores que colaboran en la investigación, además de serlo para el propio investigador.

Pero no es esta una aproximación metodológica exenta de *inconvenientes* o *dificultades*. En primer lugar, ya señalamos anteriormente la poca tradición de este tipo de estu-

dios en nuestro país, lo que obliga a remitirnos a experiencias y bibliografía ajenas a nuestras propias realidades contextuales. Y esto hace que a menudo el investigador se sitúe en niveles de decisión donde el riesgo y la intuición suplen la necesaria base empírica. En segundo lugar, y quizá por la misma falta de tradición, los procesos de "negociación" para la observación en las aulas y la consulta de documentos, se hacen especialmente difíciles. Esto llega a excluir, de entrada, a un buen número de escuelas y profesores, y reduce en gran medida el abanico de posibilidades de este tipo de estudios.

A estos dos inconvenientes, quizá más propios de nuestro contexto, deben añadirse los comúnmente reflejados en las revisiones sobre el tema. Así, la subjetividad en los juicios, el coste de tiempo en relación con la relativa utilidad de algunas técnicas, la dificultad para la obtención de determinadas evidencias documentales y su posterior análisis, las posibles reacciones "negativas" en relación con los informes escritos, la necesidad de una importante carga ética enfrentada al personalismo, el tiempo que pasa desde la observación de campo hasta la elaboración del informe crítico, la excesiva acumulación de información dispersa obtenida a través de diferentes fuentes y técnicas, el posible conservadurismo relacionado con la aceptación acrítica de la información obtenida, ...y, en fin, el prohibitivo coste económico de determinados trabajos de campo, o la necesidad, incluso, de una cierta habilidad literaria en la confección del informe etnográfico, son algunos de los inconvenientes y dificultades en los que coincide la mayor parte de las revisiones y trabajos sobre el tema.

El estudio de casos, el profesor y la renovación pedagógica

Partimos de la asunción que la renovación

pedagógica, como actividad teórico-práctica de los profesores, exige de un conocimiento profesional que quiere ir "más allá de las competencias técnicas". La renovación pedagógica no es ni una reacción espontánea, ni la consecuencia de un desarrollo profesional guiado por intereses técnicos a través de los cuales utilizar con habilidad el conocimiento que se posee para realizar una mejor enseñanza. Hay acciones humanas y realidades sociales que, como la educación, difícilmente pueden ser gobernadas por reglas técnicas exactas o precisas. Antes al contrario, la tradición pedagógica renovadora exige de los trabajadores de la enseñanza algún tipo de reflexión consciente, crítica y deliberativa, profesionalmente emancipadora. La introducción de la dimensión crítica en el debate profesional permite enfrentarse a situaciones que la "lógica natural" presenta como inamovibles. De esta manera, el debate profesional se relaciona con el debate social, sobre la función de la educación en la sociedad.

El estudio de casos puede ser un buen instrumento metodológico para la deliberación profesional crítica de los profesores. Permite obtener una cualificada información de y en la propia realidad de la enseñanza, examinar sistemáticamente y de un modo interactivo la propia actividad práctica, así como los factores que las constriñen o condicionan. La posibilidad del intercambio cooperativo de reflexiones, experiencias e información, amplía el horizonte profesional y puede generar nuevas capacidades para actuar sobre los acontecimientos y organizaciones educativas, aprendiendo sobre ellos y cambiándolos en el curso del aprendizaje. Un buen instrumento metodológico, entonces, para alcanzar seguridad individual sobre los juicios y decisiones prácticas, y ampliar un saber profesional colectivo y emancipatorio, fundamentado en la deliberación entre los agentes directamente implicados en el proceso educativo.

De cualquier manera, ello requerirá de una previa disposición para pensar críticamente, y de una comunidad crítica de profesores comprometidos con el examen del "arte de enseñar" y de las circunstancias estructurales sociales y políticas dentro de las cuales éste se desarrolla. De lo contrario, como señala Popkewitz (1988), por las raíces epistemológicas del método, puede quedar reducido a un modo conservador de contemplar -y quedar satisfecho- con el conocimiento de las interacciones subjetivas que se producen en el interior de un contexto. Afirma Popkewitz que:

«En los estudios de casos hay implícita una teoría política y social. La dificultad de la postura política sustentada es que no afronta las limitaciones de la teoría de base, es decir, la relación de las condiciones subjetivas de los participantes con la objetividad histórica. Si nuestras formas de razonar, pensar y sentir están indisolublemente vinculadas a formaciones sociales con una historia e intereses

propios, la consideración del interés subjetivo como el único interés convierte la evaluación en unidimensional, deformando sus procesos y resultados» (Popkewitz, 1988, p. 211-212).

Por supuesto, y dadas las condiciones de hegemonía de los sistemas políticos y sociales sobre la formación del conocimiento profesional de los profesores, sería ilusorio afirmar que los estudios de casos sin más permiten transformaciones estructurales del sistema desde la propia implicación en ellos de los profesores. Pero no es menos cierto que en las escuelas existen movimientos y grupos de profesores e investigadores cuyos juicios y cooperación práctica evidencian la voluntad de la crítica en actos a las conexiones dominantes entre conocimiento, ideología y poder. Los discursos prácticos de tal comunidad crítica pueden verse enriquecidos a través de casos específicos cuyos participantes en el estudio *saben lo que buscan*.

REFERENCIAS

- ADELMAN, JENKINS Y KEMMIS (1984). Rethinking case study. En Bell, et al. *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. Harper and Row. Cambridge.
- JACOB, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review, *Review of Educational Research*, vol. 57, nº1. pp. 1-50.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1987). *La relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor ante el principio pedagógico de conexión escuela-entorno*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- NISBET, J. y WATT, J. (1984). Case Study. En Bell, J. et al *Op. cit.*
- POPKEWITZ, T. S. (1988). Paradigma e Ideología en *Investigación Educativa*. Mondadori. Madrid.
- SKILBECK, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. Harper and Row. London.
- STAKE, R. (1985). Case Study. En Nisbet, J. (Ed) *World Yearbook of Education 1985. Research, Policy and Practice*. Kogan Page. London.
- WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Docrell, W. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/MEC. Madrid.

SUMMARY

The main features about what it is being called "case study" are shown here; strategies, difficulties and the usual fields of implementation of this research tool, and also, its relation with the educational innovation, are also analyzed in this paper.

RÉSUMÉ

On y expose les caractéristiques essentielles de ce qu'on appelle "études de cas", en analysant les stratégies, difficultés et domaines d'application communes de cette technique de recherche, et sa relation avec l'innovation éducative.