

EL ANÁLISIS DE CASO EN EDUCACIÓN

Alicia Merodo
Lucía Natale

El término “caso” tiene en el área de la educación más de una acepción. Por un lado, hace referencia a una estrategia de enseñanza que procura, antes que nada, desarrollar el sentido práctico de quienes se están formando en una determinada área enfrentándolos a situaciones problemáticas. Por extensión, el término también se aplica al caso concreto que se presenta a los aprendices: un relato o una descripción que suscita determinados interrogantes cuya respuesta se espera encontrar.

Por otro lado, se usa para hacer referencia a un tipo de investigación en particular. Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994, p. 13), “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”. En la mayoría de los casos, los resultados de la indagación suelen ser comunicados a través de un artículo o presentación que adquiere la forma de un *estudio* o *análisis de caso*. Así, la expresión también designa a una clase de texto o género.

En lo que sigue, el capítulo se concentra en dos de estas acepciones: el análisis de caso como una estrategia de enseñanza y el estudio de caso como un tipo particular de escrito producido en el curso de una investigación empírica.

Ambos tipos de casos son muy provechosos para la formación de los estudiantes. Los que se emplean como una estrategia de enseñanza son útiles para desarrollar capacidades prácticas; necesarias para enfrentar situaciones que es preciso resolver contribuyen a la preparación de profesionales reflexivos, ya que vinculan los estudios de grado o posgrado con las prácticas profesionales. A la vez, permiten la articulación entre la teoría y la práctica al tiempo que problematizan las teorías a la luz de situaciones concretas de la realidad, siempre más compleja y multidimensionada que la teoría.

Por otro lado, a partir del uso de categorías teóricas y de la escritura, los análisis de caso favorecen el desarrollo de capacidades analíticas necesarias en la investigación. Siempre considerando que los estudiantes están en proceso de formación, permiten evidenciar en qué medida la teoría constituye una “caja de herramientas” a partir de la cual es posible interpretar una determinada realidad. La producción escrita de un estudio de caso los acerca a la lógica de la producción de conocimiento científico a partir de la deconstrucción de los pasos de una inves-

tigación. También los aproxima a las reglas de la producción escrita atendiendo a las reglas de la academia si desde los contextos de enseñanza se genera un trabajo sistemático en ese sentido.

Estrategia de enseñanza basada en el uso de casos

Buena parte de las prácticas de enseñanza están dirigidas a la asimilación de conocimientos en los distintos niveles escolares, incluyendo las acciones de capacitación. La enseñanza trata de favorecer tanto la asimilación de conocimientos como el desarrollo de capacidades de pensamiento. Se busca que quienes aprenden adquieran los conocimientos y los integren desarrollando habilidades para conocer, manejar informaciones y seguir pensando (Davini, 2008).

En la actualidad, con la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto con el desarrollo del conocimiento, se ha instalado la preocupación por mejorar los métodos de transmisión. En este sentido, se procura que la enseñanza logre ir más allá de la asimilación de conocimientos académicos. Como advierte Davini (2008, p. 113), las metodologías intentan abordar cuestiones relevantes que permitan dar respuesta a interrogantes como los siguientes: ¿cómo lograr la transferencia del conocimiento a las prácticas?, ¿cómo enseñar para enfrentar los desafíos de la acción, desde los más simples y cotidianos hasta los más avanzados?, ¿cómo desarrollar las capacidades para la acción en contextos diversificados y diversos al contexto del aula?, ¿cómo enfrentar a los alumnos con los dilemas de la práctica?

En las distintas áreas de conocimiento surge la pregunta acerca de cómo hacer, por medio de la enseñanza, para provocar aprendizajes más duraderos y más profundos. La inclusión de casos, experiencias y biografías contribuye a abordar temas o problemas. A su vez, estas metodologías promueven que quien aprende ocupe un lugar activo en la construcción de aquello que tiene que aprender. La experiencia parece demostrar que enseñar a partir del análisis de casos ofrece una estrategia novedosa e interesante para el estudio y tratamiento de los temas y problemas del currículum (Litwin, 2007).

El trabajo a partir de casos constituye una de las estrategias de enseñanza que implica, por parte de quienes se involucran, la acción práctica en diferentes contextos. Por ello se dice que son estrategias que intentan favorecer la formación del sentido práctico en distintos campos profesionales (Cappelletti & Feeny, 2008).

El propósito del trabajo con casos es mostrar a los estudiantes situaciones a las que no podrían acceder de otro modo durante su formación de grado o posgrado, o porque se trata de casos emblemáticos en los que se utilizaron estrategias novedosas para poder resolver alguna problemática específica. En algunas ocasiones, las descripciones y los análisis son presentados por los mismos docentes; en otros, son los propios estudiantes los que deben recabar la información a partir de un trabajo de campo. Estas actividades son útiles para que los estudiantes puedan

aplicar sus conocimientos en el análisis y la resolución de situaciones tomadas de la realidad. Ejercitaciones de este tipo son utilizadas para la enseñanza en carreras muy diferentes, como Medicina y Administración de Empresas, Administración Pública, Políticas Sociales, Ingeniería, Economía, entre otras. A diferencia de lo que ocurre en las disciplinas recién mencionadas, los estudios pedagógicos han recurrido poco al empleo de los casos como instrumentos de formación profesional (Shulman et al., 1999).

Como decíamos anteriormente, el caso es una herramienta o instrumento educativo complejo para la enseñanza de un tema. La forma que adopta el caso es una narración, esto es, un relato en el que se cuenta una historia, cómo aconteció un suceso, o una descripción sobre una determinada realidad, en la que se trata de mostrar sus complejidades. Incluye información y datos.

Al elegir un caso para el tratamiento de un tema, en una disciplina o área de conocimiento, se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas en tanto los problemas o los hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, los casos son esencialmente interdisciplinarios. O sea, funcionan como “bisagras” entre distintas áreas disciplinares. Esto significa que por más que se seleccione un caso, por ejemplo, para la enseñanza de la historia, seguramente habrá en él componentes que lo ligen a otras disciplinas. Esta característica es fundamental ya que es parte de lo que posibilitará “abrir” la discusión de los estudiantes a distintos temas, atrapar la complejidad (Litwin, 2007; Cappelletti & Feeney, 2008).

Sin embargo, al igual que sucede con otras estrategias de enseñanza, no todos los contenidos son posibles de ser enseñados mediante casos. Algunos son más apropiados que otros. Allí jugará el criterio construido por el profesor para su selección. Un buen caso para la enseñanza está construido a partir de narrativas verosímiles, alrededor de eventos que tienen consecuencias y que generan dilemas éticos. Los personajes que intervienen dan a conocer sus posiciones dilemáticas y conflictivas. Un buen caso muestra las tensiones entre puntos de vista en conflicto.

Su abordaje no procura necesariamente su resolución, sino la elección de una estrategia que da sentido a un interrogante genuino, que permite abordar los temas en toda su complejidad. Se trata de incorporar en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad. Los casos remiten a problemas reales que les suceden a personas reales. Por tanto, es una invitación a que los estudiantes analicen en el aula un “trozo de realidad” que deberá ser desarmada para su comprensión. El problema es: ¿cuál es la realidad que merece ser llevada al aula para su tratamiento en profundidad? La respuesta que demos implica un proceso de selección y de jerarquización de los temas (Litwin, 2007; Cappelletti & Feeney, 2008). A partir de la narrativa del caso, se podrá orientar el estudio de la complejidad elaborando preguntas que amplíen y enriquezcan el estudio.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “casos”?

En el apartado anterior nos referimos a la estrategia de enseñanza basada en casos. En esta sección nos dedicaremos a describir algunas de las características que un caso debe reunir para que pueda servir mejor a los propósitos de la formación.

Un caso no es meramente una narrativa o una descripción de cualquier episodio o conjunto de episodios particulares. Más bien un caso tiene la pretensión teórica de ser “un ejemplo de algo”. Los casos son relatos genuinos, dramáticos, de fácil lectura, sobre episodios o series de episodios, muestran un estado de situación basado en un problema, algún dilema propio de la práctica. Leídos en soledad, los casos ofrecen la experiencia de estar en los zapatos de otra persona. En una discusión grupal, permiten explorar y profundizar puntos de vista opuestos, promueven la discusión participativa y desafiante. Al relatar historias vívidas, conmovedoras, los casos dan vida a las proposiciones y los principios abstractos y permiten que se los recuerde con más facilidad. No son simples descripciones o relatos de eventos. Para que tenga valor de caso, la descripción o el relato debería ser representativo de una clase o de un tipo de dilema, problema o encrucijada. Los casos más ricos son aquellos que representan muchas cosas al mismo tiempo (Shulman et al., 1999).

Los casos ayudan a conocer, pero también constituyen conocimiento por sí mismos. Tienen valor como estrategia para construir conocimiento y, como señala Eisner (1998), si aprendemos algo acerca de un caso que desconocíamos, no solo habremos alcanzado una mayor conciencia de la cualidad o del rasgo de ese caso concreto, sino que también habremos aprendido a buscar esa cualidad y ese rasgo en otros casos. De modo que la transferencia del conocimiento producido por el estudio de un caso estará sujeta a procesos de contextualización, pero la aplicabilidad es fundamentalmente del orden de la pregunta, del cuestionamiento.

Como señala Wassermann (1999 [1994]), los casos son instrumentos educativos complejos por medio de los cuales se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Litwin (2007) advierte que los casos bien seleccionados o contruidos permiten tratar temas que por su complejidad resultan difíciles de ser abordados de otras maneras. Al mismo tiempo, despiertan los intereses personales de investigadores y estudiantes, y pueden ser invitaciones para seguir pensando, para favorecer el recuerdo y suscitar –si el tema lo posibilita– la emoción. El caso invita a pensar, a reflexionar, desarrollando habilidades que posibilitan elaborar conjeturas, buscar razones, idear, inventar.

En suma: los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. Por ello, inscriben o plantean verdaderos problemas, estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones, la reconstrucción de lógicas de pensamiento y acción. En el pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo. Los buenos casos se construyen en torno de grandes ideas, de temas potentes que abren múltiples relaciones entre conceptos, de puntos importantes del currículum, o de un campo disciplinar, que merecen un estudio en profundidad.

El proceso de enseñanza a través del uso de casos

La estrategia basada en la utilización de casos requiere de un proceso de familiarización tanto del docente como de los estudiantes. El aprendizaje necesita distintos tiempos, y trabajar con casos requiere tiempos prolongados para dar el espacio y la oportunidad para pensar, para buscar nuevas fuentes de análisis y para conjeturar o responder al dilema que se plantea (Litwin, 2007).

Varios autores coinciden en señalar que en el trabajo con casos adquiere un valor central la formulación de preguntas apropiadas o críticas que orienten a los estudiantes para comprender las relaciones importantes del caso y para examinar ideas importantes, nociones y problemas relativos al caso (Wassermann 1999 [1994]; Cappelletti & Feeney, 2008).

Encarar la enseñanza de contenidos o temas a través del uso de casos supone poner a los sujetos en situaciones que les permitan identificar las decisiones involucradas en el caso y someterlas a análisis y comprensión; desarrollar discusiones y construir opiniones y puntos de vista en torno al caso; identificar las situaciones dilemáticas contenidas; ponderar las opciones elegidas y ser capaces de pensar alternativas posibles; establecer puentes y relaciones con el tema que se propone abordar; ejercitar el juicio profesional para la toma de decisiones en la acción en contextos y situaciones reales. Encarar este trabajo analítico requerirá de una planificación didáctica por parte del docente para su abordaje.

Cappelletti & Feeney (2008) nos advierten que a la hora de pensar la utilización de los casos en las aulas no basta con seleccionar buenos casos, sino que es necesario tener en cuenta: a) las preguntas críticas, b) el trabajo en pequeños grupos, c) el interrogatorio sobre el caso y d) las actividades de seguimiento. En este sentido, las autoras nos brindan pistas acerca del “trabajo didáctico” sobre los casos en el aula con los estudiantes.

Las preguntas críticas son aquellas que les permiten a los estudiantes volver sobre el caso para revisar y analizar esas ideas importantes y los problemas relacionados. Son preguntas que invitan a la reflexión inteligente sobre los problemas, apuntan a buenas comprensiones, a identificar el dilema, a analizar los conflictos. No son preguntas formuladas para obligar a los estudiantes a recordar información o que busquen una respuesta específica. A través de ellas se pretende que puedan aplicar “lo que saben” para analizar datos, conjeturar hipótesis, realizar deducciones, aventurar soluciones. Este tipo de preguntas no son eficaces por sí solas, sino que dependerá del tipo de orientación y de todas las preguntas que el docente pueda realizar para analizar en profundidad el tema.

El trabajo en pequeños grupos es la característica fundamental de la enseñanza con casos puesto que ofrece la oportunidad de debatir con otros los puntos centrales del caso, el análisis de los dilemas y las respuestas a las preguntas críticas. Esta modalidad instala la posibilidad de pensar con otros, escuchar sus argumentos y posiciones, sostener puntos de vista, cooperar en la construcción conjunta de las ideas. La visión y representación acerca de la problemática que el caso presenta se

multiplica y diversifica a partir de las perspectivas de los miembros del grupo, pero esto requerirá que efectivamente todos los miembros del grupo, a su tiempo, asuman el compromiso del trabajo compartido y colaborativo en el interior del grupo. Este tipo de abordaje le permite al docente observar y escuchar a los estudiantes de modo tal de poder ir registrando no solo qué están aprendiendo, sino también qué piensan y qué sienten.

A través del interrogatorio sobre el caso, se les brindan a los estudiantes oportunidades para intercambiar ideas o “cómo enseñar a los estudiantes a discutir”. El docente debe guiar las producciones de los estudiantes intentando que se haga foco en las cuestiones importantes, enfatizando las complejidades y conflictos, retomando las ideas, favoreciendo la reflexión, alentándolos a pensar con claridad y expresarse del mismo modo. Más allá de la calidad del caso, es fundamental considerar las respuestas elaboradas por los estudiantes y los grupos de estudiantes a las preguntas del caso. El docente cumplirá un rol importante orientando a los grupos para que se ponga énfasis en las “ideas básicas”, se corran de la escena los comentarios personales, anecdóticos, que poco sumen al caso analizado, se promueva la tolerancia de la ambigüedad, la capacidad de convivir con la incertidumbre de que no existe una única respuesta apropiada.

Las actividades de seguimiento surgen de considerar qué informaciones necesitan los alumnos a partir del trabajo realizado, informaciones básicamente referidas al contexto. Esto depende de las nuevas preguntas que hayan surgido, de las nuevas hipótesis que los estudiantes se hayan formulado. Para ello, el docente debería disponer de informaciones complementarias para ese caso estudiado. También es valioso contar con recursos como textos literarios, películas comerciales y/o documentales u otros.

Por supuesto, ninguna de estas informaciones resultará valiosa si no se acompaña de nuevas preguntas críticas y nuevos interrogantes. Es necesario considerar si además introducen nuevas perspectivas al caso. Tener en consideración estos aspectos favorece que el pensamiento crítico de los alumnos evolucione.

Esto lleva a preguntarse acerca del tiempo de trabajo asignado a un caso. Es fundamental que el docente balancee la asignación del tiempo disponible en relación con la extensión y la profundidad de los contenidos que se propone enseñar, y la motivación de sus estudiantes. Volvemos a referirnos a la pericia del profesor para evaluar si el tiempo que le asigna al desarrollo del caso permite el abordaje en profundidad de lo que se propone enseñar.

El análisis de caso en la investigación

Como ya anticipamos, el análisis de caso constituye una metodología de investigación particular, que se ocupa de describir y analizar una determinada realidad empírica, el caso, a la luz de una teoría científica. Los estudios o análisis de casos son, básicamente, de carácter exploratorio, en el sentido de que las observaciones que se

realizan nunca pueden ser consideradas concluyentes; siempre existe la posibilidad de que la primera impresión no sea la que se imponga finalmente. Son útiles cuando queremos comprender los cómo y los por qué de una situación, o procuramos una comprensión en profundidad. Se encuadran en una metodología de investigación cualitativa, también denominada “fenomenológica” (Taylor & Bogdan, 1984). Para ello, se consideran casos particulares que presentan características específicas, significativas para su análisis, que abren nuevos interrogantes o que contradicen en algún punto el conocimiento construido.

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recolección selectiva de información de carácter singular, de intenciones y valores, permiten a quien los realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (Walker, 1983, p. 45). Los estudios de caso pueden ser definidos, en términos de proceso, como un tipo de indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real (Yin, 1994).

El análisis de caso se originó a partir de la investigación médica y psicológica. En esas disciplinas, se realiza una descripción minuciosa de un caso particular que permite explicar una patología en particular. Ejemplos de este tipo de estudio son algunos trabajos de Sigmund Freud, como el caso Anna O. o el de Dora. En la actualidad, los análisis de casos son frecuentes en distintas áreas, como la economía, la ecología, la educación y las políticas sociales, entre otras.

Como en toda investigación, al cabo del proceso (y también durante su transcurso) se construyen nuevos conocimientos que pueden arrojar luz sobre otros fenómenos de características similares. Esos saberes son, en la mayoría de las ocasiones, comunicados a través de diferentes maneras. En este marco surge otra de las acepciones del término. La expresión *análisis* o *estudio de caso* hace referencia a un texto (artículo, ponencia, disertación) que presenta el análisis de uno o más casos a partir de la utilización de conceptos teóricos. En lo que sigue nos centraremos en la caracterización de este género con el propósito de brindar algunas pautas para su elaboración.

¿Quiénes leen y escriben análisis de caso?

Los análisis o estudios de caso suelen ser escritos por investigadores de un área del conocimiento. Circulan en publicaciones especializadas (revistas científicas, libros) o son presentados oralmente en reuniones científicas, como congresos y jornadas. Sus destinatarios son otros especialistas. En este sentido, son textos altamente especializados y estandarizados. Esto significa que para su presentación a otros expertos, es preciso contemplar la necesidad de brindar determinadas informaciones, en un orden más o menos establecido por las tradiciones de la comunicación científica y por las propias normas de cada medio, que suelen dar instrucciones a los autores que deseen publicar trabajos.

Por otro lado, cabe señalar que muchas veces los estudios de caso suelen ser solicitados a estudiantes de grado y de posgrado. A través de este tipo de escritos se

busca iniciar a aquellos que se están formando en el camino de la investigación y, a la vez, generar las condiciones necesarias para que puedan construir nuevos conocimientos a partir de una situación que deben analizar. Se privilegia en este caso la generación de nuevos saberes, antes que la reproducción de los conceptos aprendidos.

¿Cómo se organiza un análisis de caso?

Como otros géneros que circulan en la universidad o en medios científicos, los análisis de caso se componen de distintas partes o pasos. A continuación, se presenta una organización posible de este género o clase de textos. Cabe aclarar que la caracterización que aquí se presenta puede asumir variantes según las distintas disciplinas o de acuerdo con determinadas pautas exigidas en una situación dada. Esto significa que algunos de los pasos señalados pueden ser omitidos en ocasiones.

En primer lugar, como es norma, el título encabeza el escrito. Constituye una especie de instantánea del texto completo. Presenta en pocas palabras el tema que se aborda y, en general, menciona el o los casos estudiados. Véase el siguiente ejemplo: “La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos”⁹, que corresponde a un trabajo elaborado por un equipo del Ministerio de Educación de España.

A continuación del título, las publicaciones en revistas o las presentaciones en congresos presentan un resumen o abstract. Es una síntesis breve (entre 200 y 500 palabras, en general) del estudio que sigue. Recupera todas las partes que luego se desarrollan: el tema general, las problemáticas específicas que se abordan en el trabajo, una breve descripción del caso que se analiza, el encuadre teórico adoptado, la metodología empleada, los resultados más relevantes y la conclusión a la que se ha arribado. Su función es la de ofrecer una panorámica general del trabajo y, a la vez, atraer la atención de potenciales lectores.

La introducción, que obligatoriamente aparece al inicio de los trabajos académicos, parte de una presentación del tema general del trabajo y del objeto de estudio en particular. Asimismo, aparecen formulados los interrogantes que se pretenden responder a través del análisis (expresados directa o indirectamente). Por otra parte, se presenta el caso que se va a examinar, a través de una breve caracterización, y se justifica la relevancia de su estudio. En general, tras el anuncio de los objetivos del trabajo, se anticipa de qué modo se ha estructurado el texto.

En algunos ejemplares de este género, suele incluirse un apartado denominado marco o encuadre teórico, en el que se explicita la perspectiva teórica desde la que se analizará el caso. Se presentan los conceptos centrales y el modo en que se interrelacionan entre sí. Por esto, en esta sección predominan las definiciones que se han considerado. Dado que en ciencias sociales y humanas cada noción puede ser definida de diferente manera según el encuadre adoptado, se encuentran también numerosas referencias bibliográficas que indican la fuente de la que

⁹ Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/es/investigacion/col144/col144pc.pdf>>.

han sido tomados los conceptos. En algunos casos, esta sección se omite, aunque esto no significa que no se utilicen nociones teóricas para el análisis, sino que los conceptos empleados recién son explicitados en la instancia de presentación del análisis propiamente dicho.

La metodología es otra de las secciones que suelen constituir un estudio de caso y otros géneros científico-académicos. Consiste fundamentalmente en la explicitación de los pasos y criterios seguidos para la selección del caso y el modo en que se llevó a cabo el análisis. Tiene como propósito mostrar que la selección no es azarosa y que se atiene a criterios objetivos.

Una de las partes esenciales del análisis de caso consiste en su presentación, que se da en dos pasos: la contextualización del caso y su descripción. Ya que en este tipo de estudios el contexto es una variable importante a la hora de analizar un fenómeno, es preciso delimitar el fenómeno en tiempo (contextualización histórica) y en espacio (contextualización geográfica) así como contemplar aspectos socioculturales, entre otros que se consideren pertinentes. Una vez presentado el entorno en el que se producen los eventos que se examinarán, es necesario focalizar el fenómeno. Para ello se puede presentar una descripción o una narración que refleje la complejidad de la realidad estudiada. Para poder construirla lingüísticamente, es preciso seleccionar cuidadosamente la información que se incluirá de modo que el lector pueda acceder a los datos que le permitirán construir una imagen más o menos fiel de los hechos tomados en cuenta para el análisis. Además, es necesario incluir los datos que se analizarán en las secciones subsiguientes para garantizar la coherencia entre las partes del estudio de caso. Todo análisis y cualquier conclusión deben estar asentados en datos previamente presentados.

Por otro lado, cabe señalar que la descripción verbal se puede complementar con información volcada en otros lenguajes: mapas, fotos, cuadros, gráficos, a los que se remite desde el texto. Estos recursos pueden estar en el cuerpo del texto (algunos, muy cuidadosamente seleccionadas por su relevancia) o bien en anexos incluidos luego del desarrollo general. Cada uno de ellos debe presentar un epígrafe. Cabe señalar que también es preciso indicar la autoría y fuente de los gráficos o esquemas cuando no son de producción propia.

Una vez desarrollados los pasos anteriores, en los que se presentaron las informaciones que luego se retomarán, se da comienzo al análisis. Esta parte es central. Constituye lo que podríamos llamar el núcleo duro del estudio. Aquí, el fenómeno es estudiado tomando en cuenta distintos aspectos o variables que forman parte de él, previamente delimitados y anunciados en la introducción, ya que están directamente relacionados con los interrogantes formulados en esa parte. Así, la organización discursiva del análisis suele estar dividida en subtítulos que hacen referencia a cada una de las cuestiones examinadas. En cada uno de estos apartados se procura responder al interrogante planteado a partir de la utilización de los conceptos desarrollados en el marco teórico o los intercalados en el análisis. Así, el análisis constituye un momento en el que se entrecruzan e imbrican los datos empíricos presentados en la descripción

del caso y los elementos teóricos de la perspectiva asumida. De esta manera, la realidad estudiada es develada a partir de la teoría; esta arroja luz sobre los interrogantes que el caso generaba.

La conclusión, como su nombre lo indica, constituye el momento de cierre del texto. En ella se recuperan muy brevemente los aspectos tratados en el análisis para luego dar respuesta a las preguntas que se habían planteado en la introducción o mostrar que se han logrado los objetivos propuestos. Así, la producción de un estudio de caso –como cualquier otro género académico– debe buscar que la introducción y la conclusión estén en una relación directa, como en un espejo. Además, una vez que se formulan las conclusiones a las que se arribó, se suelen presentar nuevos interrogantes surgidos del propio análisis, pero que se plantean para futuros trabajos. Por otro lado, en algunos casos, de las conclusiones se derivan recomendaciones que los autores realizan a partir de lo observado en el estudio del caso.

En la sección referencias bibliográficas se consignan en orden alfabético, por apellido del autor, las fuentes bibliográficas consultadas.¹⁰

Finalmente, en el anexo, se presentan las informaciones complementarias que se consideran necesarias, como pueden ser mapas, fotos, desgrabaciones de entrevistas, esquemas, etc.

A modo de síntesis, presentamos a continuación un esquema con las partes más importantes de los estudios de caso y sus funciones:

Paso	Función
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación general del estudio de caso: temas y casos abordados.
RESUMEN O ABSTRACT	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de un panorama general y abreviado de todo el estudio.
INTRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del tema central del trabajo. • Planteo del problema o los interrogantes que se pretende responder. • Definición y caracterización del objeto de estudio. • Justificación de su estudio. • Formulación de los objetivos del trabajo. • Anticipo de la estructura del texto.
MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los conceptos y aportes teóricos de otros autores que se utilizarán en el análisis.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del método seguido para obtener la información que se utilizará para el análisis.
ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> • Examen de distintas variables del fenómeno estudiado a la luz de los conceptos teóricos.

¹⁰ Para mayor detalle, véase el capítulo “La cita bibliográfica”, de Federico Navarro, en este volumen.

CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de lo desarrollado en el análisis. • Desarrollo de las respuestas a los interrogantes planteados en la introducción. • Conclusión global. • Planteo de nuevos interrogantes.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Enumeración alfabética (según apellido del autor) de las fuentes bibliográficas consultadas.
ANEXO	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de fuentes documentales accesorias.

Tabla 1: Síntesis de la organización de un estudio de caso.

Un estudio de caso en educación

A continuación ejemplificaremos las nociones antes desarrolladas a partir de fragmentos de un escrito. El texto, titulado *Detrás de la cáscara: las relaciones interpersonales en la escuela. Un análisis de las relaciones sociales y la convivencia escolar en una escuela del conurbano bonaerense*, fue elaborado por Federico Iglesias y Guillermo Monzón, ambos estudiantes del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El texto es el producto de un trabajo de acercamiento a la institución escolar realizado en el marco de la materia Residencia I. Tal como es requisito del curso, tras sucesivas visitas, los estudiantes registraron aspectos de la vida cotidiana de una escuela y los analizaron a partir del marco conceptual de la materia y de aquellas que integran la formación pedagógica del profesorado. Posteriormente, una segunda versión del trabajo fue presentada en un congreso, de modo que también fue comunicado en una reunión científica.

Por cuestiones de espacio, no incluiremos el texto completo, sino solo ciertos segmentos que nos permitan ilustrar algunos aspectos relevantes. La selección de estos fragmentos tuvo en cuenta la necesidad de mostrar la coherencia interna del texto para evidenciar cómo se van desplegando las temáticas a lo largo de las distintas secciones. En el margen se incluyen algunas anotaciones que nos sirven para llamar la atención sobre el modo en que se verbalizan las distintas funciones que hemos ido señalando en la descripción del apartado anterior.

Detrás de la cáscara: las relaciones interpersonales en la escuela. Un análisis de las relaciones sociales y la convivencia escolar en una escuela del conurbano bonaerense

Componentes en el título:
 Metáfora inicial.
 Temas que se abordarán.
 Mención del caso que se analizará.

*Federico Iglesias
 Guillermo Monzón*

En el presente texto profundizaremos algunos de los aspectos abordados en un trabajo anterior realizado sobre la base a una descripción general del “apa-

rato formal” de una escuela media del conurbano bonaerense. El propósito de esta segunda parte es retomar y ahondar en ciertos conceptos y problemas que conduzcan a dar un sentido más preciso y acabado a las ideas planteadas en aquel primer acercamiento, particularmente en lo concerniente a las relaciones interpersonales y la convivencia en la escuela. En este sentido, entender a la escuela como *sujeto* nos revela un tipo de análisis que permite desnudar los elementos que la componen, es decir entender qué tipo de relaciones se esconden detrás de esas “fachadas” escolares que muchas veces ocultan más de lo que muestran, y que por otra parte, constituyen el estrato vivencial de las experiencias educativas, no sólo para los y las estudiantes, sino también para docentes, directivos, y equipo de auxiliares; es decir, para todos aquellos que conforman la heterogeneidad viva de la escuela.

Contextualización del trabajo en relación con otro anterior. Mención del caso.

Explicitación de los propósitos.

Presupuesto del que se parte. Fundamentación del enfoque del estudio.

Nos enfocamos inicialmente en los denominados *hábitos escolares* que escapan a las prescripciones de normas y reglamentos. Este contexto es importante porque conforma buena parte de lo que se denomina “currículum oculto”, aunque, según plantea acertadamente E. Rockwell este currículum sea mucho más “real” y *visible* que “oculto”. Una lectura atenta de dichos *hábitos* pone de manifiesto una serie de procesos históricos que pueden rastrearse en la cotidianidad de la escuela, y que permiten explicar los fracasos y los éxitos conseguidos por ésta. Fracasos y éxitos no ya del sistema escolar en tanto dispositivo histórico, sino de la propia institución en su relación con la comunidad, es decir, en el espectro social que excede la relación meramente educativa entre alumnos y docentes pero que en buena medida repercute en ésta.

Mención del tema central. Justificación de su estudio.

En un primer acercamiento supimos que un terreno baldío y “La campaña del ladrillo” organizada por la comunidad dieron lugar a esta escuela. Así, son como sus “huellas digitales”, a través de las cuales puede construirse parte de su identidad. En un trabajo anterior destacábamos que en su interacción con la comunidad la escuela busca “devolver”, de algún modo u otro, algo de ese gesto fundacional. En este sentido, en este trabajo consideramos pertinente preguntarnos en qué estado se encuentra hoy esta “alianza escuela-comunidad” y, más específicamente, qué tipos de vínculos y relaciones sociales se generan dentro la escuela a partir de dicha alianza.

Los interrogantes que se pretenden responder.

Caracterizaciones: el barrio, la escuela, el aula

Un primer acercamiento al grupo de estudiantes que conforma el curso nos lo brinda, de alguna manera, la escuela y el barrio en el que ella se encuentra. Este hecho, si bien no se aplica estrictamente a todos los barrios y escuelas, se verifica

Breve introducción. Contextualización socio-geográfica.

sobre todo en muchas escuelas públicas del segundo cordón del conurbano bonaerense, y particularmente en muchas de las que conforman la “zona de influencia” de la UNGS [...].

El contexto barrial en el que se ubica la escuela está compuesto predominantemente de casas o chalets bajos, entre modestos y humildes, y algunas casas más o menos *pobres* en cuanto a su construcción y estado de conservación.

Caracterización socioeconómica del barrio en que se inserta la escuela.

Cerca de la escuela, a unas diez o quince cuadras hay un asentamiento con una buena cantidad de viviendas precarias. Hay dos o tres calles sin asfaltar aledañas a la escuela, y el barrio está atravesado por un arroyo entubado que pasa a una cuadra de la misma. En cuanto a ésta última, el estado de mantenimiento en líneas generales es regular, –se nota el esfuerzo de algunos de sus docentes y auxiliares– y como en muchas escuelas públicas, la infraestructura y los recursos –tanto humanos como materiales– delatan el escaso financiamiento que estos establecimientos reciben por parte del estado, en este caso el de la provincia de Buenos Aires.

Aspecto general del establecimiento.

La escuela abre sus puertas cada día a chicas y chicos con distintas realidades sociales, a sujetos con historias personales divergentes, con identidades múltiples, más allá que provengan de un estrato social similar. De esta manera si bien el grupo de alumnos se compone en su mayoría de hijos de los denominados “sectores populares”, “clase obrera”, o “trabajadores”, es heterogéneo en cuanto a la identidad que asume cada uno de los y las estudiantes en la etapa de la adolescencia, particularmente en la escuela. Esta heterogeneidad relativa se expresa, por un lado, en sus actitudes, sus conductas, sus intereses, sus formas de vestir, y en sus relaciones con el mundo –padres, docentes, amigos, otros pares, etc. Por otro lado, dicha heterogeneidad también se expresa en el “diálogo interior” que el estudiante “vive” en la etapa de la adolescencia y que en buena medida estructura su personalidad.

El “adentro” de la escuela: la población que asiste.

La relación entre los alumnos es otro aspecto importante a tener en cuenta. En este sentido, es interesante analizar el uso del espacio que hacen los estudiantes en el aula. Hay un grupo de dos chicas que se sientan en la primera fila, casi junto a la puerta que da al pasillo. La casi totalidad de los chicos se sienta a lo largo de una fila larga contra la pared del fondo, y al ser pocos alumnos, solo se ocupa esa fila y algunos bancos de las dos que le siguen, con lo que quedan a veces algunos huecos o distancias entre ellos. Algunos docentes dejan incluso las sillas vacías “patas para arriba” en los bancos que no utilizan, quedando a veces 5 o 6 sillas en esa posición en los pupitres de adelante. Otra distinción que puede notarse al momento de analizar las relaciones entre los alumnos es entre los “nuevos” y los que ya tienen cierto tiempo en el grupo. De esta forma, en

El ambiente social del aula a partir de un indicador: la distribución espacial.

el curso en cuestión hay un cierto “elenco estable” que interactúa más entre sí que con los cuatro alumnos que se integraron este año.

Más adelante, el texto se detiene a analizar este panorama, la distribución de los estudiantes dentro del aula y los vacíos que en ella se visualizan, en vinculación con el interrogante acerca de las relaciones sociales que tienen lugar dentro de la institución.

Procesos sociales e históricos: lo que subyace en el aula

[...] ¿Qué procesos permiten que llegando a la mitad del año lectivo algunos cuerpos estén ausentes, y la aparición de otros no sea motivo de sorpresa para los alumnos? Las charlas informales con docentes, directivos y los mismos alumnos buscaban dar respuesta a esta pregunta. Las respuestas y conjeturas orbitan en torno a argumentaciones basadas en el disciplinamiento, y en una “armónica convivencia”. La profesora de Historia y Vicedirectora de la institución resume la situación afirmando que ella llevó a cabo una “limpieza” del aula. Según ella, un mecanismo necesario para mantener el orden dentro del aula. Las palabras textuales sobre la “limpieza” de la docente nos dejan perplejos y nos abre un mar de incertidumbres acerca del significado de aquella acción.

Formulación de un interrogante que impulsa el desarrollo de un eje del análisis.

Nuevo elemento para el análisis: el testimonio de una de las autoridades.

Por otra parte, se maneja otra versión entre los alumnos. Estos dan cuenta que la “limpieza” a que refiere la Vicedirectora no es más que un acto de “desprenderse” de aquellos que no responden a las normas del aula. Entre los relatos, el timbre de voz de los alumnos deja escapar una mezcla de resignación y denuncia, pero a la vez se naturaliza esa conducta. Pero el hecho de que la forma del disciplinamiento adquiera, en términos de una de las directivas de la escuela, el carácter de una “limpieza” obliga a detenernos en este problema. El término “limpieza”, en este sentido, está asociado muchas veces, sobre todo en la jerga policial y en la mafiosa, al hecho de eliminar físicamente a alguien que representa una amenaza o un peligro, potencial o efectivo. De esta forma, podríamos preguntarnos por el significado político, así como el de sus consecuencias, de este tipo de prácticas de disciplinamiento. ¿Qué le dicen estas autoridades escolares a la sociedad cuando “limpian” jóvenes de sus aulas? A la vez, el enojo y el tono en el que los estudiantes comentan estas prácticas denotan la impotencia y la imposibilidad de asumirse como sujetos de derecho, frente a lo que representa para ellos un avasallamiento a los mismos. La falta de una formación cívica y política sobre todo, se manifiesta

Testimonios de los alumnos.

Vinculación con otros usos ideológicos del término.

Conclusión sobre las relaciones autoridades-alumnos a partir de lo desarrollado previamente.

en la ausencia de instancias de participación ciudadana en las cuales se podrían discutir y rever este tipo de prácticas.

Lo cierto es que en el aula, los bancos vacíos y las miradas que parten hacia un confín desconocido, demuestran –a nuestro entender– que los acuerdos de convivencia están siendo alterados arbitrariamente y mediante mecanismos que excluyen a aquel que no se adapta a las estructuras de la misma. En este sentido, detrás de esta cáscara de disciplinamiento escolar, subyacen prácticas antidemocráticas y sobre las cuales es muy difícil construir relaciones basadas en la confianza y en la participación activa de los estudiantes, para que se involucren por la escuela.

Conclusiones

Encarar un análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia en la escuela obliga a realizar una serie de recortes conceptuales desde los que proyectar las hipótesis que guían dicho análisis. En este sentido, hemos intentado abordar el mismo desde una perspectiva que contemple por un lado la condición histórico-social de dichas relaciones, y por otro lado los aspectos psicológicos de los adolescentes que asisten a la escuela.

Recuperación de los ejes y la perspectiva de análisis planteados en la introducción.

Evidentemente, y según intentamos describir, el panorama con el que nos encontramos es complejo, y un primer acercamiento nos brinda una imagen negativa, en el sentido de que dichas relaciones sociales, así como la convivencia dentro de la escuela, denota cierto fracaso escolar tanto en lo que hace a la “transmisión de saberes” o a la “producción de conocimiento”, como así también en lo referente a las relaciones humanas, intergeneracionales y entre pares, que se desarrollan en la misma. Y fracaso no desde una mirada de “oferta-demanda” en la educación, sino fracaso en tanto que las clases observadas así como un relevamiento general de la relación de los estudiantes con docentes y directivos, arroja un escaso margen para el logro de los objetivos que se plantea la escuela en tanto institución social. Fracaso que está ligado al fracaso de una sociedad que no sabe qué hacer con la pobreza y marginalidad que genera, y que no sabe cómo dar respuesta a las necesidades y derechos que los niños y adolescentes de estos estratos sociales reclaman. Y no solo de pobreza en sentido monetario o económico. La ausencia del apoyo institucional en dichas escuelas es la ausencia del estado, es decir de los recursos –materiales y humanos– que las escuelas de este tipo demandan.

Conclusión evaluativa: “imagen negativa” y “fracaso” en más de una dimensión.

Establecimiento de relaciones de lo que ocurre en la escuela con un contexto social mayor.

Para entender lo que sucede dentro de la escuela, y específicamente dentro del aula, es necesario dirigir la vista hacia fuera de la escuela, para indagar en el contexto social en el que está inmersa y del que proviene la mayoría

de la población escolar. En este sentido, vemos como la escuela, a través del discurso de sus directivos, adopta medidas que encuentran eco en ciertos sectores de la sociedad que ven a la población infanto-adolescente pobre, más como una amenaza que como un problema social a resolverse vía inclusión social, educación y trabajo. El término “limpieza”, que una directiva utilizó para referirse a un mecanismo de disciplinamiento, es alarmante por el contenido peligroso que conlleva. Vimos que dicho término es utilizado en la jerga policial y mafiosa –las cuales comparten varios códigos y terminologías– para definir la acción a tomar contra quién representa un peligro o amenaza. En sectores de la población marginales y de clases bajas, en barrios en los que la pobreza ha hecho y hace estragos, los jóvenes muchas veces terminan siendo las víctimas de un sistema que los criminaliza y les niega sus derechos.

Refuerzo de las conclusiones mediante la recuperación de un testimonio que funciona como argumento.

Así, lejos de ser una experiencia significativa y vital, la escuela se convierte en algo así como una “cáscara” detrás de la que se producen y ocurren relaciones sociales que en nada favorecen la permanencia en el sistema escolar, o el desarrollo del conocimiento dentro del mismo. Un panorama “negativo” pero para nada desmoralizador, ya que, todo lo contrario, dicha situación resulta un desafío profesional, en términos pedagógicos, políticos y éticos. Como toda institución o proceso social, su carácter histórico hace a la escuela un sujeto que, si bien es resistente a las transformaciones y su ritmo parecería más lento que el de la dinámica social, es posible de ser transformado en pos de resolver los principales problemas que atraviesan a muchas escuelas públicas del conurbano bonaerense.

Recuperación de un elemento del título; se da coherencia al texto.

Planteo de un desafío a futuro.

Algunos ejemplos de estudios de caso en otras disciplinas

Como ya dijimos al inicio de este capítulo, los estudios de caso son llevados adelante por investigadores de distintas disciplinas. Cabe señalar que, si bien este género puede asumir variantes dentro de cada área, en general, los pasos anteriormente señalados pueden encontrarse en casi todas ellas. A continuación se brindan algunas referencias sobre estudios de caso en distintos campos de investigación.

Ecología

“Manejo de hábitat y microorganismos para degradar efluentes industriales: un estudio de caso”, de Adriana Abril. Tomado de la revista *Ecología Austral*. Volumen 15 (1) - Junio de 2005. Págs. 9-16. Disponible en: <<http://www.ecologiaaustral.com.ar/files/15-1-2.pdf>>.

“La bolivianización de la horticultura y los instrumentos de intervención territorial en el periurbano de Buenos Aires. Análisis de la experiencia de implementación de un programa de ‘buenas prácticas agropecuarias’ en el partido de Pilar”, de Andrés Barsky. Trabajo presentado en el X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008. Universidad de Barcelona 26 al 30 de mayo de 2008. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/422.htm>>.

Economía Social

“Las empresas recuperadas: una experiencia autogestionaria. El caso de la cooperativa de Trabajo Cristalería Vitrofin Ltda”, de Melina Perbellini y Evangelina Tifni. Tomado de la revista *Otra Economía*. Volumen I, N° 1. 2° semestre de 2007. Disponible en: <<http://www.riless.org/otraeconomia/melina.pdf>>.

Políticas Sociales

“El ‘presupuesto participativo’ y sus potenciales aportes a la construcción de políticas sociales orientadas a las familias”, de Cristina Bloj. Tomado de la *Serie Políticas Sociales*, publicación de la CEPAL en octubre de 2009. Disponible en: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/37484/sps151-Presupuesto-participativo-politicas-familia.pdf>>.

Algunas pautas para elaborar estudios de caso

1. Ante todo, es esencial la selección del caso a analizar. Si el estudio se realiza en el marco del curso de una materia de grado o posgrado, es pertinente tener en cuenta los criterios señalados por el equipo docente para su elección. Si no es así, los casos deben ser elegidos teniendo en cuenta determinados parámetros, según aquello que se desee estudiar.
2. Formulación de interrogantes de investigación provisorios. Saber qué aspectos de una realidad se quieren conocer es fundamental para poder determinar qué tipo de información es preciso recolectar y cuál es la mejor manera de hacerlo.
3. La documentación es el paso que obligatoriamente sigue. Para poder estudiar un caso, es necesario contar con datos recogidos empíricamente a través de distintas herramientas. La observación de diversas situaciones y las entrevistas a diferentes actores, además de la consulta de fuentes secundarias (registros, estadísticas, censos), suelen ser muy provechosas.
4. Selección de la información que efectivamente puede servir para entender en profundidad el caso. No todos los datos son valiosos a la hora de tratar de comprender cualitativamente una realidad. Por ello, para elegir los más

- útiles, conviene establecer antes determinados ejes de análisis. De ese modo, ya surgen unos primeros tamices. Solo se emplearán los datos referidos a esos aspectos. El resto de la información puede guardarse para otro estudio futuro.
5. Formulación de nuevos interrogantes, resultado del ajuste de los provisorios. Muchas veces ocurre que la frecuentación de una realidad que se quiere estudiar y la profundización en los datos que se disponen llevan a querer responder nuevas cuestiones.
 6. Una vez establecidos los ejes y los interrogantes, búsqueda de bibliografía que aborde la problemática establecida, de modo de facilitar el establecimiento de relaciones entre lo observado en nuestro caso y lo registrado por otros investigadores.
 7. Planteo de un esquema o plan textual del estudio de caso entendido como texto tomando los siguientes interrogantes:
 - a. ¿Qué quiero estudiar? ¿Cuáles son los interrogantes que deseo responder?
 - b. ¿Por qué es provechoso encarar este estudio?
 - c. ¿Cuál es el caso elegido? ¿Por qué se lo seleccionó?
 - d. ¿Cuáles son sus características más relevantes?
 - e. ¿Qué conceptos pueden ser útiles para analizarlo?
 - f. ¿Qué puedo observar en el caso en relación con los interrogantes planteados? ¿Qué elementos de los observados me permiten responderlos con relativa seguridad?
 - g. ¿Qué conclusiones puedo sacar?
 8. Una vez contestadas estas preguntas se puede comenzar a escribir la primera versión de cada una de las partes que conforman el estudio de caso, teniendo en cuenta la descripción del género antes detallada.
 9. Se revisan varias veces los borradores, de modo de asegurarse la coherencia entre las partes y que las conclusiones a las que se arribe estén suficientemente fundamentadas.

Actividades

- 1) Leer el siguiente resumen o *abstract* de un estudio de caso en educación. Como ya dijimos, los resúmenes recuperan de modo sintético todas las partes que constituyen el texto completo.
- 2) Señalar en el margen a qué parte del estudio de caso corresponden los segmentos subrayados.

La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos: un estudio de casos en escuelas primarias de Guatemala¹¹

Alfredo J. Artiles

La investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor es alarmantemente escasa en el mundo desarrollado. Este estudio de caso aborda esta importante necesidad evaluando las cogniciones de tres profesores con experiencia y otros tres novatos en colegios urbanos de Primaria en la ciudad de Guatemala. Este estudio de caso pretendió discernir (a) las diferencias en las cogniciones de estos grupos de profesores, (b) el vínculo entre las cogniciones del profesor y sus prácticas instruccionales, y (c) el impacto del pensamiento y las variables de profesor sobre los niveles de implicación de los alumnos. Fueron evaluadas las atribuciones del profesor sobre el fracaso de los alumnos, el pensamiento interactivo del profesor, las practicas instruccionales de los docentes y la implicación de los alumnos. Aunque distintos patrones de pensamiento del profesor fueron identificados en estos dos grupos de profesores, las diferencias en sus estilos de enseñanza y los resultados de los alumnos no fueron identificadas hasta que estos datos fueron analizados en los contextos en los que las variables cognitivas fueron registradas. Los argumentos relacionados con las fases del desarrollo profesional del profesorado y con los contextos de escuelas urbanas son empleados para discutir las recomendaciones y sus implicaciones.

3) Proponer un título adecuado para el estudio de caso¹² que se incluye a continuación:

Una realidad inexcusable que deben afrontar los centros educativos es la de que ciertos patrones de comportamiento, válidos durante mucho tiempo, se han quedado actualmente anticuados y deben cambiarse. En este sentido, ideas como disciplina escolar, autoridad o convivencia en las aulas, son conceptos en continua discusión y revisión. Esta investigación, realizada en el ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), presta atención a cómo se construye la convivencia y a cómo, una vez consolidada, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Para ello se ha acudido a la experiencia de tres centros escolares, que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. La

¹¹ Artículo publicado en la *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1998, Volumen 4, Número 1. Disponible en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm>. Consultado en julio de 2011.

¹² Corresponde a un artículo publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 38 (2005), pp. 121-145. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie38a07.pdf>>. Consultado en julio de 2011.

metodología de investigación es el estudio de casos, que permite iluminar la situación de los centros, describiendo sus itinerarios de actuación.

Como denominador común de las conclusiones, se puede señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que realiza de la situación. Hay una actitud de base que lleva a los centros a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, con las familias y con la comunidad más próxima. Las conclusiones básicas de este estudio se centran en la identificación y en la descripción de las estrategias utilizadas en la solución de los problemas de convivencia.

Referencias bibliográficas

- Cappelletti, G. & S. Feeney (2008). *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Las clases que implican la acción práctica en distintos contextos: los problemas, proyectos y el método de casos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Litwin, E. (2009). “Enseñar con casos”. En *Proyectos y propuestas creativas en educación*. Disponible en: <<http://www.educared.org/global/ppce/los-casos-en-la-ensenanza>>.
- Shulman, J., R. Lotan & J. Whitcomb. (comps.) (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula: casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, J., R. Lotan R. & J. Whitcomb. (1999). *Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula: casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & R. Bogdan (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wassermann S. (1999 [1994]). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.