

Flyvbjerg, Bent

Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso
Estudios Sociológicos, Vol. XXIII, Núm. 2, mayo-agosto, 2005, pp. 561-590
El Colegio de México
México

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59806809>



Estudios Sociológicos
ISSN (Versión impresa): 0185-4186
public@colmex.mx
El Colegio de México
México

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

Notas críticas

Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso

Bent Flyvbjerg

Introducción

CUANDO ME INTERESÉ POR VEZ PRIMERA EN LA INVESTIGACIÓN profunda basada en estudios de caso, lo que trataba de comprender era cómo el poder y la racionalidad se determinan recíprocamente y configuran los entornos urbanos en los que vivimos (Flyvbjerg, 1998a). Me parecía evidente que para comprender un tema tan complejo se requería de ese tipo de investigación profunda. Sin embargo, también era claro que mis profesores y colegas no cesaban en su intento de disuadirme de utilizar esta metodología de investigación.

“No puedes generalizar a partir de un solo caso”, decían algunos, “y las ciencias sociales consisten en generalizar”. Otros afirmaban que los estudios de caso quizá sean apropiados para estudios piloto, pero no para esquemas de investigación propiamente dichos. Y otros más consideraban que los estudios de caso son subjetivos y dan amplio margen para que el investigador haga sus propias interpretaciones. Por tanto, la validez de los estudios de caso es deficiente, aseguraban.

Al principio no sabía cómo responder a esas críticas, que sin duda partían del saber común sobre la investigación basada en estudios de caso. Por lo tanto, decidí averiguar de dónde procedían esas críticas y determinar si eran correctas. En este trabajo presento el resultado de esas indagaciones.

El saber común respecto de la investigación basada en estudios de caso

Empecé por buscar el término “estudio de caso” en el *Diccionario de sociología* y encontré la siguiente definición:

Estudio de un caso. Al tratarse del examen detallado de un ejemplo singular de una clase de fenómenos, el estudio de un caso no puede proporcionar información fiable sobre la clase en toda su amplitud, pero puede resultar útil en los estadios preliminares de una investigación, puesto que proporciona hipótesis que pueden contrastarse sistemáticamente con un número más extenso de casos (Abercrombie *et al.*, 1984:34).¹

Esta descripción es indicativa de la opinión que popularmente se tiene sobre la investigación basada en estudios de caso, la cual, aunque no sea completamente errónea, es tan simplista que lleva a equívocos muy burdos. Si bien es cierto que un estudio de caso es un “análisis detallado de un solo ejemplo”, como veremos más adelante no es verdad que un estudio de caso no pueda “proporcionar información confiable sobre la clase en su conjunto”. También es correcto decir que un estudio de caso *puede* ser utilizado “en las etapas preliminares de una investigación” para generar hipótesis, pero es descaminado pensar que constituye un método piloto que sólo ha de usarse para preparar las encuestas completas del verdadero estudio, la comprobación sistemática de las hipótesis y la elaboración de la teoría.

Según afirma el saber común, ni un caso ni un estudio de caso son de valor en y por sí mismos, a menos que estén relacionados con hipótesis, de acuerdo con el bien conocido modelo de explicación hipotético-deductivo. Dogan y Pelassy (1990:121) lo expresan de esta manera: “sólo podemos explicar un caso particular basándonos en hipótesis generales. Todo lo demás es incontrolable y, por tanto, inútil” (véase también Diamond, 1996:6). De igual forma, el primer Campbell no escatimaba reproches para arrojar los estudios de casos individuales al cesto de la basura metodológica:

[D]ichos estudios carecen de control a tal grado que su valor científico se torna casi nulo (...). Si se analiza, el aparente conocimiento absoluto o intrínseco

¹ Esta cita se encuentra en la primera edición del diccionario (1984). En la tercera edición (1994) se agregó otro párrafo sobre los estudios de caso. Sin embargo, la entrada está muy desequilibrada e insiste en fomentar la idea errónea de que los estudios de caso difícilmente constituyen una metodología por derecho propio, siendo más bien considerados como un subordinado de la investigación basada en muestras numerosas. [Nota de la revista: La traducción de la cita en el texto está tomada de Nicholas Abercrombie, Stephen Hill y Bryan S. Turner, *Diccionario de sociología*, trad. de Marta Sansigre, Madrid, Cátedra, 1998, la cual se hizo a partir de la primera edición de 1984. En la traducción al español se usa la expresión “estudio de un caso”.]

sobre objetos singulares aislados resulta ilusorio (...). Parece casi inmoral que en nuestros tiempos se permita que en las tesis o disertaciones sobre educación se hagan este tipo de estudios de caso (es decir, que impliquen un solo grupo observado en un solo momento). (Campbell y Stanley, 1966:6-7)

Quien lea tales críticas a una determinada metodología el suficiente número de veces, o escuche que sus asesores de tesis las repiten, empezará a creer que pueden ser ciertas. Esto es lo que a mí me ocurrió y me hizo dudar de la metodología basada en estudios de caso. Sin embargo, al proseguir con mi investigación me enteré de que, más adelante, Campbell dio un giro de 180 grados en su opinión sobre los estudios de caso y se convirtió en uno de sus defensores más acérrimos. Descubrí al cabo del tiempo, con la ayuda de las últimas obras de Campbell y otros trabajos similares, que el falso juicio del saber común con respecto a la investigación basada en estudios de caso puede resumirse en cinco equívocos o simplificaciones extremas sobre la naturaleza de dicha investigación:

Equívoco núm. 1. El conocimiento general y teórico (independiente del contexto) es más valioso que el conocimiento concreto y práctico (dependiente del contexto).

Equívoco núm. 2. No puede generalizarse a partir de un caso individual; por tanto, los estudios de caso no pueden contribuir al avance científico.

Equívoco núm. 3. Los estudios de caso son más útiles para generar hipótesis, es decir, para la primera etapa de un proceso completo de investigación, mientras que otros métodos son más apropiados para comprobar hipótesis y elaborar teorías.

Equívoco núm. 4. Los estudios de caso tienen un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las ideas preconcebidas del investigador.

Equívoco núm. 5. A menudo es difícil resumir y elaborar proposiciones y teorías generales con base en estudios de caso específicos.

Estos cinco equívocos revelan que lo que se cuestiona es la teoría, la confiabilidad y la validez, o en otras palabras, el rango mismo de los estudios de caso como método científico. En lo que sigue examinaré detenidamente cada uno de estos equívocos y los iré corrigiendo. Sin embargo, antes explicaré cuál es la función de los casos dentro del proceso del aprendizaje humano.

Función que desempeñan los casos en el aprendizaje humano

Para comprender por qué es cuestionable la postura del saber común respecto de la investigación basada en estudios de caso, tenemos que entender el papel que desempeñan los casos y la teoría en el aprendizaje humano. Podemos afirmar dos cosas. Primero, los estudios de caso producen el tipo de conocimiento dependiente del contexto que, según revelan las investigaciones sobre el aprendizaje, es necesario para que una persona pueda avanzar desde el nivel del principiante que sigue reglas hasta el del experto virtuoso. Segundo, en el estudio de los asuntos humanos, al parecer sólo existe el conocimiento dependiente del contexto, el cual, por lo tanto, excluye la posibilidad de efectuar una construcción epistémico teórica. La explicación detallada de estos dos argumentos se encuentra en Flyvbjerg (2001, caps. 2-4), por lo que, dadas las limitaciones de espacio, sólo la expondré aquí en forma sintetizada. No obstante, ya desde ahora podemos afirmar que si ambos postulados son correctos, tendrían enormes consecuencias sobre los juicios del saber común con respecto a los estudios de caso en la investigación y la enseñanza y, siendo así, tales juicios serían cuestionables.

Los estudios fenomenológicos del aprendizaje humano revelan que, en el caso de los adultos, existe un salto cualitativo en el proceso de aprendizaje que lleva del uso reglamentado de la racionalidad analítica, en los principiantes, al manejo fluido de habilidades tácitas en los que Bourdieu (1977) llama “virtuosos” y Dreyfus, Dreyfus y Athanasiou (1986), “verdaderos expertos humanos”. Cabe señalar que casi todas las personas son expertas en una variedad de habilidades sociales, técnicas e intelectuales comunes, como es dar un obsequio, andar en bicicleta o interpretar las imágenes que aparecen en la pantalla del televisor, pero sólo unas cuantas alcanzan el nivel de verdadera maestría en habilidades más especializadas, como jugar ajedrez, componer una sinfonía o volar un avión de combate.

Sin embargo, algo que tienen en común todos los expertos es que actúan con base en el conocimiento profundo de miles de casos concretos en su área de especialización. El conocimiento y la experiencia dependientes del contexto constituyen el corazón de la actividad experta. Tales conocimientos y maestría también están en el núcleo de los estudios de caso como método de investigación y enseñanza; o de manera aún más general, como método de aprendizaje. Por tanto, los estudios fenomenológicos del proceso de aprendizaje hacen hincapié en la importancia de éste y otros métodos similares: no es sino gracias a las experiencias con casos que uno puede avanzar del nivel de principiante hasta convertirse en un experto. Si la gente fuera entrenada exclusivamente en el conocimiento y las reglas independientes del contexto,

es decir, el tipo de conocimiento en el que se sustentan los libros de texto y las computadoras, siempre permanecería en el nivel de principiantes en el proceso de aprendizaje. Esta es la limitación de la racionalidad analítica: es impropia para obtener los mejores resultados en el ejercicio de una función, como estudiante, investigador o profesionista.

En una situación de enseñanza, la apropiada selección de estudios de caso puede ayudar a que el estudiante alcance un buen nivel de competencia, mientras que los hechos y reglas independientes del contexto lo llevan apenas al nivel de principiante. Sólo algunas instituciones de estudios superiores han comprendido las consecuencias de esto. Una de ellas es la Universidad de Harvard, en la cual tanto la enseñanza como la investigación en las escuelas profesionales están basadas en gran medida sobre la idea de que el conocimiento de casos es esencial para el aprendizaje humano (Christensen y Hansen, 1987; Cragg, 1940).

En una etapa de mi investigación fui invitado a Harvard para que aprendiera sobre la metodología de casos “en acción”. Durante mi estancia en esta universidad, llegué a la conclusión de que si aspiraba a convertirme en un experto en mi campo de especialización y si quería ser de utilidad para mis estudiantes en sus procesos de aprendizaje tendría entonces que dominar la metodología de casos en la investigación y la enseñanza. Asimismo, mi estancia en Harvard me sirvió mucho para despejar las dudas que me había sembrado el saber común sobre los casos y los estudios de caso. En Harvard encontré literatura y gente que, con todo conocimiento de causa, me decía: “Olvídate del saber común, sigue adelante y lleva a cabo estudios de caso”. Pensé que, si eso era bueno para Harvard, debía también ser bueno para mí, y me atrevería a sugerir que otros hagan esta misma reflexión, entre ellos algunas grandes instituciones universitarias. Mucho se ganaría, por ejemplo, si se cambiara el formato de cátedras aún vigente en la mayoría de las universidades, por uno de aprendizaje por casos (Christensen y Hansen, 1987).

No es que el conocimiento basado en reglas deba ser descartado; por el contrario, éste es importante en todas las áreas y, sobre todo, para los novatos. Pero hacer del conocimiento basado en reglas el objetivo último resulta nocivo. Ambos métodos son necesarios. Los niveles más altos del proceso de aprendizaje, es decir, el virtuosismo y la verdadera maestría, sólo se alcanzan mediante las experiencias propias de la persona como practicante de las habilidades relevantes. Por tanto, además de emplear el método de casos y otros métodos experienciales, la forma en que los profesores pueden ayudar más a sus estudiantes de cursos superiores es propiciando que tengan experiencias prácticas reales; por ejemplo, mediante convenios de colocación, internados, empleos de verano, etcétera.

En el caso de los investigadores, el hecho de que el estudio de caso esté cercano a situaciones de la vida real y a su variada riqueza de detalles es importante por dos motivos. En primer lugar, es crucial para tener una visión matizada de la realidad, en la que se vea que el comportamiento humano no puede entenderse como meros actos gobernados por reglas, cosa que se afirma en los niveles inferiores del proceso de aprendizaje y en gran parte de la teoría. En segundo lugar, los casos son importantes para los procesos de aprendizaje de los propios investigadores, pues los llevan a desarrollar las habilidades necesarias para realizar una buena pesquisa. Si los investigadores desean mejorar sus habilidades a niveles más altos, entonces la experiencia concreta, dependiente del contexto, es tan esencial para ellos como para cualquier profesionalista que aprende otra habilidad. Las experiencias concretas pueden lograrse por medio de la proximidad constante a la realidad estudiada y mediante la retroalimentación de quienes son estudiados. Cuando la distancia respecto del objeto de estudio es muy grande y no se tiene retroalimentación es fácil caer en un proceso de aprendizaje deficiente, que en la investigación puede llevar a los consabidos callejones sin salida académicos, en donde la eficacia y utilidad de la investigación se torna dudosa y no probada. Como método de investigación, los estudios de caso pueden ser un remedio efectivo para esa tendencia.

El segundo punto importante relacionado con el proceso de aprendizaje es que no existe ni quizá pueda existir teoría predictiva en las ciencias sociales. Éstas no han tenido éxito en producir una teoría general, independiente del contexto, y por tanto, no son capaces de ofrecer en última instancia sino un conocimiento concreto, dependiente del contexto. Los estudios de caso son especialmente apropiados para producir este tipo de conocimiento. En su última obra, Campbell llega a una conclusión similar, cuando explica los motivos por los que su trabajo experimentó “un distanciamiento total de mis primeras críticas dogmáticas a los estudios de caso”. Con una lógica que en muchos sentidos se asemeja a la de la fenomenología del aprendizaje humano, Campbell ahora explica:

Después de todo, el hombre, en su forma ordinaria, es un conocedor muy competente, y el conocer cualitativo del sentido común no puede sustituirse por el conocer cuantitativo (...). Esto no quiere decir que la observación naturalista del sentido común sea objetiva, confiable y no sesgada; pero, es lo único que tenemos. Es el único camino que nos lleva al conocimiento, por ruidoso, falible y sesgado que sea (1975:179 y 191).

Campbell no es el único ejemplo de un investigador que haya cambiado de opinión en cuanto al valor de los estudios de caso. Eysenck (1976:9),

quien en un principio consideraba que los estudios de caso no eran otra cosa que un método para producir anécdotas, más tarde admitió que “a veces, simplemente tenemos que mantener los ojos bien abiertos y mirar con cuidado los casos individuales, no con la intención de probar nada, sino más bien con la esperanza de aprender algo”. Si bien en las ciencias sociales es difícil hallar pruebas, ya que no existe una teoría “dura”, el aprendizaje es ciertamente posible. En fecha más reciente, Ragin y Becker (1992) y sus colegas expresaron opiniones similares luego de sus indagaciones sobre lo que los estudios de caso son y pueden ser en la investigación social.

En cuanto a la teoría predictiva, los universales y el cientificismo, el estudio de los asuntos humanos está en un eterno comienzo. En esencia, sólo contamos con casos específicos y con un conocimiento dependiente del contexto. Por lo tanto, el primero de los equívocos con respecto a los estudios de caso (que el conocimiento general y teórico —independiente del contexto— es más valioso que el conocimiento concreto y práctico —dependiente del contexto—), puede replantearse de la siguiente manera:

En el estudio de los asuntos humanos no pueden hallarse teorías predictivas y universales. Por lo tanto, el conocimiento concreto y dependiente del contexto es más valioso que la búsqueda vana de teorías predictivas y de universales.

Los casos como “cisnes negros”

Por lo general, se piensa que la idea de que no es posible generalizar a partir de un caso individual resulta devastadora para los estudios de caso en tanto método científico. Este segundo error en relación con los estudios de caso es típico entre los defensores del ideal de la ciencia natural en las ciencias sociales, pero también lo comparten algunos investigadores a los que no suele relacionarse con este ideal. Según Giddens, por ejemplo:

La investigación que está orientada principalmente a los problemas hermenéuticos puede tener una importancia general en cuanto ayuda a dilucidar la naturaleza del saber de una persona y, por tanto, sus razones para actuar, entre una gran variedad de contextos-acción. Algunas porciones de la investigación etnográfica, como (...) por ejemplo, la investigación tradicional comunitaria de pequeña escala, en el trabajo de campo antropológico, no constituyen en sí mismas estudios generalizadores. Pero, pueden fácilmente llegar a serlo si se lleva a cabo el número suficiente de ellos, de tal suerte que puedan justificadamente hacerse juicios sobre su tipicidad (1984:328).

Es cierto que uno puede generalizar en la forma en que Giddens lo describe, y que a menudo ello es apropiado y conveniente. Pero sería incorrecto afirmar que es la única forma de trabajar, como también sería incorrecto concluir que no podemos generalizar a partir de un solo caso: depende del caso del que se hable y de la forma en que sea elegido. Esto se aplica tanto a las ciencias naturales, como al estudio de los asuntos humanos (véase, asimismo, Platt, 1992; Ragin y Becker, 1992).

Por ejemplo, la refutación por Galileo de la ley de gravedad aristotélica no se basó en observaciones realizadas “entre una gran variedad” de situaciones ni tampoco realizó “el número suficiente” de observaciones. Por el contrario, la refutación partió, primero, de un experimento conceptual y, más tarde, de uno práctico. Estos experimentos, vistos en retrospectiva, son auto-evidentes; sin embargo, la visión aristotélica de la gravedad dominó en el campo científico durante casi doscientos años, antes de que fuera falsificada. En su razonamiento experimental, Galileo procedió de la siguiente manera: si se dejan caer dos objetos con el mismo peso, desde la misma altura y al mismo tiempo, ambos tocarán el piso simultáneamente, habiendo caído a la misma velocidad. Si estos dos objetos se unen, el objeto resultante tendrá el doble de peso y, por tanto, según la visión aristotélica, caerá más rápido que los dos objetos individuales. Para Galileo esta conclusión era contradictoria, y la única forma de evitar la contradicción era eliminando el peso como factor determinante de la aceleración en una caída libre. Y eso fue lo que hizo. Los historiadores de la ciencia siguen debatiendo si Galileo realmente llevó a cabo el famoso experimento desde la torre inclinada de Pisa, o si es sólo un mito. Pero, como quiera que sea, el experimentalismo de Galileo no comprendió una muestra aleatoria de objetos que cayeran desde distintas alturas, elegidas al azar, en condiciones diversas, etc., como lo habría exigido el pensamiento del primer Campbell y de Giddens, sino que más bien se trató de un experimento único (si acaso puede hablarse de un experimento), es decir, de un estudio de caso (sobre la relación entre estudios de caso, experimentos y generalización, véase Lee, 1989; Wilson, 1987; Bailey, 1992; Griffin *et al.*, 1991). Sin embargo, la visión de Galileo siguió despertando dudas y la teoría aristotélica no fue refutada en definitiva sino hasta un siglo después, con el invento de la bomba de aire. Gracias a esta última fue posible realizar el experimento último, que todo estudiante conoce, en el cual una moneda o un pedazo de plomo, colocado en un tubo al vacío, cae a la misma velocidad que una pluma. Después de este experimento la teoría aristotélica no pudo seguir sosteniéndose. Ahora bien, lo que queremos hacer notar en particular es que aquella polémica se resolvió con un solo caso, por la atinada elección de los extremos del metal y la pluma. Podría llamarse a este un caso crítico, pues si la tesis de Galileo

valía para esos materiales, era de esperarse que también fuera aplicable a todos o a una gran cantidad de materiales. En aquel entonces no se pensaba en muestras aleatorias y abundantes. La mayoría de los científicos creativos no trabaja de esa manera, con ese tipo de problemas.

La cuidadosa elección de experimentos, casos y experiencias fue también crucial para el desarrollo de la física de Newton, Einstein y Bohr, de la misma forma que los estudios de caso ocuparon un lugar central en los trabajos de Darwin, Marx y Freud. También en las ciencias sociales, la selección estratégica de casos puede contribuir en gran medida a elevar la capacidad de generalización de un estudio de caso. En su clásico estudio sobre el “trabajador pudiente”, Goldthorpe *et al.* (1968-1969) deliberadamente buscaron un caso que corroborara la tesis de que la clase trabajadora, una vez alcanzando el nivel de clase media, se disolvía en una sociedad sin identidad de clase y los conflictos derivados de ello (véase también, Wieviorka, 1992). Si se podía probar que esa tesis era falsa en el caso favorable, entonces lo más probable sería que también lo fuera para los casos intermedios. Se eligió como caso el pueblo de Luton, un próspero centro industrial en donde las empresas eran conocidas por los altos salarios que pagaban y su gran estabilidad social (terreno fértil para una identidad de clase media). Mediante un intenso trabajo de campo, los investigadores descubrieron que aun ahí prevalecía una cultura autónoma de clase trabajadora, lo cual corroboraba en términos generales la tesis de la persistencia de la identidad de clase. Más adelante examinaremos en forma más sistemática este tipo de muestreo estratégico.

Con respecto a la relación entre estudios de caso, muestras grandes y descubrimientos, Beveridge (1951, citado en Kuper y Kuper, 1985:95) observó, inmediatamente antes de que estallara la revolución cuantitativa en las ciencias sociales: “han surgido más descubrimientos de la observación intensa que de las estadísticas aplicadas a grandes grupos”. Esto no significa que los estudios de caso siempre sean apropiados o relevantes como método de investigación, o que las muestras aleatorias y numerosas carezcan de valor (véanse también las Conclusiones más adelante). La elección del método tiene que depender del problema por estudiarse y de sus circunstancias.

Por último, debemos mencionar que se ha exagerado la importancia de la generalización formal, ya sea que se base en muestras amplias o en casos individuales, como principal promotora del progreso científico. El economista Mark Blaug (1980), un seguidor auto-confeso del modelo hipotético-deductivo de la ciencia, ha demostrado que, aunque los economistas suelen decir maravillas de dicho modelo y de la generalización, en su investigación real rara vez practican lo que pregonan. De manera más general, Thomas Kuhn demostró que la precondition más importante para la ciencia es que el inves-

tigador posea una amplia variedad de habilidades prácticas para realizar el trabajo científico. La generalización es tan sólo una de ellas. En las lenguas germánicas, el término “ciencia” (*Wissenschaft*) significa, literalmente, “obtener conocimientos”, y la generalización es sólo una de las muchas maneras en que la gente obtiene y acumula conocimientos. El hecho de que el conocimiento no pueda ser formalmente generalizado no significa que no pueda entrar en el proceso colectivo de acumulación de conocimientos en una sociedad o un campo determinados. Un estudio de caso puramente descriptivo, fenomenológico, sin pretensiones de generalizar puede indudablemente ser útil para ese proceso y en ocasiones ha contribuido a abrir brecha en la innovación científica. Con ello no queremos denostar los intentos de generalización formal, pues éstos constituyen medios esenciales y eficaces para el desarrollo científico; sólo deseamos enfatizar las limitaciones que resultan cuando se hace de la generalización formal el único método legítimo de indagación científica.

Eckstein ha expresado una opinión equilibrada del papel que desempeñan los estudios de caso para llegar a la generalización mediante la comprobación de hipótesis:

[L]os estudios comparados y de caso son medios alternativos para la finalidad de comprobar teorías, cuya selección debe basarse en gran medida en consideraciones de tipo arbitrario o práctico, más que de tipo lógico (...). Es imposible tomar en serio la afirmación de que los estudios de caso resultan dudosos porque suelen enfrentar problemas, y que los estudios comparados merecen el beneficio de la duda, porque nunca presentan problemas (1975:116 y 131, subrayado en el original, véase también Barzelay, 1993:305 y ss).

Eckstein utiliza aquí el término “teoría” en su sentido “duro”, es decir, que comprende la explicación y la predicción. Esto hace que su refutación de la idea de que los estudios de caso no pueden ser utilizados para comprobar teorías o para generalizar sea más fuerte que la mía, dado que yo me limito aquí a la comprobación de “teorías” en el sentido “suave”, es decir, comprobando los planteamientos o hipótesis. Eckstein demuestra que si hubiera teorías predictivas en las ciencias sociales, entonces se usarían estudios de caso para comprobarlas, así como otros métodos.

En fecha más reciente, Walton (1992:129) observó también que “es probable que los estudios de caso produzcan la mejor teoría”. Sin embargo, Eckstein señala la notable escasez de teorías genuinas en su propio campo, la ciencia política, aunque al parecer no llega a percibir la causa de ello:

El hecho de querer aplicar rigurosamente las teorías a los casos nos obliga a elaborar teorías con mayor rigor que en otras circunstancias, siempre que la aplicación sea

verdaderamente “rigurosa”, es decir, que tenga el propósito de mostrar que una teoría válida obliga a una interpretación específica del caso y excluye otras. Como se dijo antes, esto es, por desgracia, poco frecuente (si acaso ocurre) en la ciencia política. Una razón de ello es la falta de teorías contundentes (Eckstein, 1975:103-104).

Los estudios de caso son ideales para generalizar usando el tipo de prueba que Karl Popper llamó “falsificación”, que en las ciencias sociales forma parte de la reflexividad crítica. La falsificación es una de las pruebas más rigurosas a las cuales puede ser sometida una tesis científica: basta con que una sola observación no coincida con la tesis para que ésta se considere totalmente inválida y deba, por tanto, ser revisada o rechazada. El propio Popper empleó el ahora célebre ejemplo de “todos los cisnes son blancos”, y propuso que la sola observación de un solo cisne negro falsificaría la proposición, con lo que adquiriría relevancia general y daría lugar a que se hicieran más investigaciones y se elaboraran otras teorías. Los estudios de caso son muy adecuados para detectar “cisnes negros”, por la profundidad de su enfoque: lo que parece ser “blanco” a menudo, tras una observación más atenta, resulta ser “negro”.

Encontrar cisnes negros fue una experiencia con la que llegué a familiarizarme mucho cuando hice mi primer estudio de caso profundo sobre políticas y planeación urbanas en la ciudad de Aalborg, Dinamarca (Flyvbjerg, 1998a). Por ejemplo, en la universidad me habían enseñado el modelo neoclásico del “hombre económico”, la competencia y los mercados libres. Pero, a medida que indagué lo que ocurría tras bambalinas en Aalborg, me di cuenta de que el hombre económico no vivía ahí. Los miembros de la comunidad empresarial local se dedicaban a vender poder y a hacer tratos ilícitos con los políticos y funcionarios tanto para obstaculizar la competencia y el libre mercado, como para conseguir privilegios especiales. El modelo neo-clásico fue, en efecto, falsificado por lo que observé en Aalborg. De manera similar, el modelo de democracia representativa que parece aplicarse y se supone es aplicado por ley en Aalborg y en Dinamarca, resultó estar sorprendentemente ausente cuando estudié con profundidad el caso. En su lugar encontré ahí una forma sumamente antidemocrática y semi-institucionalizada de toma de decisiones, en la cual los líderes de la comunidad empresarial y del gobierno de la ciudad habían conformado un concilio secreto, que había tomado el lugar del consejo municipal, democráticamente elegido, y que era el que decidía los asuntos importantes en materia de políticas y planeación urbanas. Mis colegas de las naciones del tercer mundo, quienes parecen tener menos ilusiones sobre los mercados y la democracia que los académicos del primer mundo, lanzaron una carcajada cuando les platicué mis historias de Aalborg. Ellos saben que, a fin de cuentas, nosotros los del norte no somos tan diferentes; también somos tercer mundo.

Volveremos a hablar de la falsificación cuando examinemos más adelante el cuarto equívoco respecto de los estudios de caso. Por ahora, podemos corregir el segundo equívoco (que no es posible generalizar a partir de un caso individual y que los estudios de caso no pueden contribuir al avance científico), de tal forma que diga:

A menudo se puede generalizar a partir de un caso individual y los estudios de caso son en ocasiones esenciales para el avance científico mediante la generalización como complemento o alternativa a otros métodos. Sin embargo, se ha exagerado la importancia de la generalización formal como factor primordial del progreso científico, al tiempo que se subestima “el poder del ejemplo”.

Estrategias para la selección de casos

La tercera idea equívoca acerca de los estudios de caso es la creencia de que este método es útil para generar hipótesis en las primeras etapas del proceso general de investigación, pero que existen métodos más adecuados para comprobar hipótesis y elaborar teorías. Este malentendido se deriva de la idea errónea anterior de que no podemos generalizar a partir de casos individuales. Y dado que acabamos de corregir el error anterior, podemos hacer lo mismo con el tercero, replanteándolo de la siguiente manera:

Los estudios de caso son útiles para generar y comprobar hipótesis, pero no se limitan tan sólo a estas tareas de investigación.

Contra lo que afirma el saber común en esta materia, Eckstein (1975:80) sostiene que los estudios de caso son incluso mejores para comprobar hipótesis que para producirlas. En su opinión, los estudios de caso “son valiosos en todas las etapas del proceso de concepción de una teoría, pero lo son aún más en aquella en la que suele reconocérseles menos valía, a saber, la etapa en la que se ponen a prueba las candidatas a teorías”. La comprobación de hipótesis se relaciona directamente con el tema de la “capacidad de generalización” y éste, a su vez, con el de la selección de los casos.

Ahora bien, la capacidad de generalización de los estudios de caso puede elevarse mediante la selección estratégica de casos (sobre la selección de casos, véase Ragin, 1992; Rosch, 1978). Cuando el objetivo es conseguir la mayor cantidad posible de información sobre un determinado problema o fenómeno, un caso representativo o una muestra aleatoria pueden no ser la estrategia más apropiada, pues, por lo general, el caso típico o promedio no es el más rico en información. En cambio, los casos atípicos o extremos a

menudo revelan más información, porque ponen en juego más actores y más mecanismos básicos en la situación estudiada. Además, desde una perspectiva dirigida tanto a la comprensión como a la acción, suele ser más importante esclarecer las razones de fondo de un problema determinado y sus consecuencias, que describir sus síntomas y la frecuencia con que ocurren. Las muestras aleatorias que hacen hincapié en la representatividad rara vez conducen a ese tipo de conclusiones, por lo que resulta más apropiado tomar unos pocos casos, elegidos por su validez.

El Cuadro 1 presenta varias formas de muestreo. El *caso extremo* puede ser apropiado para demostrar algo de una forma especialmente dramática, como ha ocurrido en ciertos estudios de caso muy conocidos, como el “hombre lobo” de Freud o el “Panopticon” de Foucault. En cambio, un *caso crítico* puede definirse como aquel que es estratégicamente importante en relación con el problema general. Por ejemplo, una clínica médica dedicada a la salud en el trabajo quería investigar si la gente que manejaba solventes orgánicos sufría algún daño cerebral como resultado de dicha actividad. Pero, en lugar de elegir una muestra representativa entre todas las empresas ubicadas en esa zona y que utilizaban solventes orgánicos, la clínica localizó un lugar de trabajo en el que se cumplía con todas las normas de seguridad en materia de limpieza, calidad del aire, etc. Así, esa empresa modelo se convirtió en un caso crítico, pues, si en ese establecimiento en particular se hallaban daños cerebrales relacionados con los solventes orgánicos, lo más probable sería que el mismo problema estuviera presente en otras empresas en las que se tenía menos cuidado con las normas de seguridad para el uso de solventes orgánicos. Por medio de esta selección estratégica, es posible ahorrar tiempo y dinero en la investigación de un determinado problema. Otro ejemplo de selección de un caso crítico es la elección antes mencionada del plomo y la pluma para probar si objetos de distinto peso caen a la misma velocidad. La selección de los materiales hizo posible que se formulara una generalización característica de los casos críticos, una generalización del tipo: “Si es válido para este caso, es válido para todos los casos (o muchos)”. En su forma negativa, la generalización sería: “Si no es válido para este caso, entonces tampoco lo es para ningún caso (o sólo unos cuantos)”.

¿Cómo pueden identificarse los casos críticos? Responder a esta pregunta es más difícil que decir qué es un caso crítico. Para reconocer un caso crítico se requiere de experiencia y no existen principios metodológicos universales mediante los cuales sea posible identificar con certeza un caso crítico. El único consejo general que podemos dar es que, cuando se buscan casos críticos, es buena idea sondear ya sea los casos “más probables” o los “menos probables”, es decir, aquellos que tengan la posibilidad de confirmar

Cuadro 1

Estrategias para la selección de muestras y casos

<i>Tipo de selección</i>	<i>Propósito</i>
A. Selección aleatoria	Evitar sesgos sistemáticos en las muestras. El tamaño de la muestra es decisivo para la generalización.
1. Muestra aleatoria	Conseguir una muestra representativa que permita hacer generalizaciones para toda la población.
2. Muestra estratificada	Generalizar para subgrupos especialmente seleccionados entre la población.
B. Selección basada en información	Maximizar la utilidad de la información obtenida con muestras pequeñas y casos individuales. Los casos se seleccionan con base en lo que se espera de ellos en cuanto a contenido de información.
1. Casos extremos/desorientadores	Obtener información sobre casos inusuales, que pueden ser particularmente problemáticos o buenos en un sentido más restringido.
2. Casos de variación máxima	Obtener información sobre la importancia de diversas circunstancias para el proceso y los resultados del caso; por ejemplo, tres o cuatro casos que difieren mucho en una dimensión: tamaño, forma de organización, ubicación, presupuesto, etcétera.
3. Casos críticos	Conseguir información que permita hacer deducciones lógicas del tipo: "Si esto es válido para este caso, entonces se aplica a todos los casos" y "Si esto no es válido para este caso, entonces no se aplica a ningún caso."
4. Casos paradigmáticos	Desarrollar una metáfora o crear una escuela para el ámbito al cual concierne el caso.

claramente o falsificar irrefutablemente las proposiciones e hipótesis. Esto es lo que yo creí que hacía cuando estaba planeando el estudio de caso sobre Aalborg, al que me referí antes (Flyvbjerg, 1998a). Pero estaba equivocado y, para mi desgracia, no me di cuenta de ello hasta que me encontraba a la mitad del proceso de investigación. En un principio, pensé que Aalborg era el caso crítico “más probable”, por lo siguiente: si la racionalidad y la planeación urbana eran débiles frente al poder en Aalborg, entonces, lo más probable sería que ocurriera lo mismo en otros lugares, al menos de Dinamarca, pues en esta ciudad el paradigma racional de la planeación era más fuerte que en cualquier otro lado. Más tarde me percaté de que esta lógica era errónea, pues mi investigación de las relaciones locales de poder mostró que uno de los “rostros del poder” más influyentes de Aalborg, la Cámara de Industria y Comercio, era mucho más fuerte que sus equivalentes en otras partes. Esto no fue evidente desde un principio, porque existían muchas menos investigaciones sobre las relaciones de poder locales que sobre la planeación local. Por tanto, en lugar de tener un caso crítico, involuntariamente terminé teniendo un caso extremo, en el sentido de que tanto la racionalidad como el poder eran inusualmente fuertes en Aalborg, y mi estudio de caso se convirtió en un estudio de lo que ocurre cuando una racionalidad fuerte se encuentra con un poder fuerte en el terreno de las políticas y la planeación urbanas. Pero esta selección de Aalborg como un caso extremo me ocurrió, yo no la elegí deliberadamente. Fue una experiencia sumamente frustrante en el momento en que sucedió, sobre todo durante los varios meses que transcurrieron desde que me di cuenta de que no tenía un caso crítico hasta que vi que no todo estaba perdido, pues tenía algo más. Creo que, como investigador de casos que explora nuevos terrenos, uno debe estar preparado para este tipo de incidentes.

Un ejemplo de un caso “menos probable” es el estudio clásico de Michels (1962) sobre la oligarquía en las organizaciones. Al elegir una organización popular con una estructura horizontal y fuertes ideales democráticos (es decir, el tipo de organización con una probabilidad especialmente baja de ser oligárquica), Michels pudo comprobar la universalidad de la tesis relativa a la oligarquía: “Si esta organización es oligárquica, entonces también lo serán la mayoría de ellas”. El ejemplo complementario de un caso “más probable” sería el estudio de Whyte (1943) sobre un barrio bajo de Boston, el cual, según la teoría existente, tendría que presentar desorganización social, pero que, en cambio, mostraba todo lo contrario (véanse también los artículos que comentan este estudio en *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 21, núm. 1, 1992).

Los casos del tipo “más probable” son particularmente adecuados para falsificar proposiciones, mientras que los “menos probables” son más convenientes para las pruebas de verificación. Cabe señalar que el caso más pro-

bable para una proposición es el menos probable para la negación de la misma. Por ejemplo, el barrio bajo de Whyte podría considerarse como el caso menos probable para una hipótesis concerniente a la universalidad de la organización social. Por tanto, identificar un caso como más o menos probable depende del diseño del estudio, así como de las propiedades específicas del caso en cuestión.

Una estrategia final para la selección de casos es elegir el *caso paradigmático*. Kuhn demostró que las habilidades básicas, o prácticas esenciales, de un científico natural están organizadas en términos de “ejemplares” cuyo papel puede ser estudiado por los historiadores de la ciencia. De manera similar, algunos académicos, como Clifford Geertz y Michel Foucault, a menudo organizaban su investigación en torno a ciertos paradigmas culturales. Para Geertz, por ejemplo, un paradigma se encuentra en el “juego profundo” de la pelea de gallos de Bali, mientras que para Foucault las prisiones europeas y el “Panopticon” son ejemplos de ello. Ambos son modelos de casos paradigmáticos, es decir, casos que resaltan las características más generales de las sociedades en cuestión. Kuhn mostró que los paradigmas científicos no pueden expresarse como reglas o teorías. No existe una teoría predictiva sobre cómo surge una teoría predictiva. Una actividad científica es aceptada o rechazada como buena ciencia con base en qué tan cerca está de uno o más ejemplares, es decir, prototipos prácticos de un buen trabajo científico. Un caso paradigmático de cómo hacen ciencia los científicos es precisamente un prototipo semejante; funciona como punto de referencia y puede operar como eje a partir del cual se funden escuelas de pensamiento.

Al igual que con el caso crítico, podríamos preguntar: ¿Cómo se identifica un caso paradigmático? ¿Cómo se determina si un caso dado posee valor metafórico y prototípico? Estas preguntas son aún más difíciles de responder que para el caso crítico, precisamente porque el caso paradigmático rebasa cualquier tipo de criterio basado en reglas. No existe una norma para los casos paradigmáticos porque éstos son los que establecen las normas. Hubert Dreyfus y Stuart Dreyfus consideran que los casos paradigmáticos y los estudios de caso son fundamentales para el aprendizaje humano. Durante una entrevista (inédita) que hice a Hubert Dreyfus le pregunté qué constituía un caso paradigmático y como podía ser identificado, a lo cual respondió:

Heidegger afirma que un caso paradigmático se reconoce porque brilla, pero me temo que eso no nos ayuda mucho. Todos podemos decir qué caso es mejor o peor (por ejemplo, de un cuadro de Cézanne). Pero no creo que exista ninguna regla que determine qué es lo que hace de Cézanne un pintor moderno paradigmático (...) [E]sto representa un grave problema para una sociedad democrática, en donde se supone que la gente debe justificar sus intuiciones. De hecho,

nadie puede justificar realmente sus intuiciones. Por tanto, tienes que fabricar razones, pero no serán las razones reales.

Aunque podamos estar de acuerdo con Dreyfus en que la intuición es esencial para identificar los casos paradigmáticos, también podemos disentir en que tener que justificar nuestras intuiciones constituya un problema. Los estudios etnometodológicos de la práctica científica han demostrado que ésta depende por completo de procedimientos que se dan por sentado y que son en gran medida intuitivos. Sin embargo, esas decisiones intuitivas son confiables en el sentido de que a muchos otros colegas profesionistas les resultan sensatas, o a menudo son explicables aunque no parezcan sensatas a primera vista. Esto es lo que a menudo ocurre con la selección de los casos paradigmáticos. Aunque los elijamos mediante procedimientos dados por sentados e intuitivos, con frecuencia debemos explicar dicha elección y nuestra explicación debe parecer sensata a otros miembros de la comunidad académica de la que formamos parte. Se podría incluso decir que ésta es una característica general de la academia, sea científica o de otra índole, y no exclusiva de la selección de estudios de caso paradigmáticos en las ciencias sociales. Por ejemplo, cuando se solicita un financiamiento para una investigación, para justificarla casi nunca basta con decir que nuestra intuición nos dice que debe llevarse a cabo. El consejo dictaminador sirve idealmente para comprobar que el investigador pueda explicar, de una manera aceptable para la colectividad, las razones de su elección intuitiva, aunque la razón real o más importante por la cual desea llevar a cabo ese proyecto sea la intuición.

No es posible predecir en forma constante o siquiera frecuente si un caso dado (por ejemplo, las peleas de gallos en Bali que menciona Geertz) es paradigmático o no. Además de la selección estratégica del caso, la realización del estudio de caso sin duda influirá en ello, así como las reacciones al estudio por parte de la comunidad investigadora, el grupo estudiado y, posiblemente, un público más amplio. El valor del estudio de caso dependerá de los postulados de validez que los investigadores puedan plantear en su estudio y del estatuto que dichos postulados obtengan en diálogo con otros postulados de validez del discurso al cual el estudio pretende contribuir. Como cualquier otro buen artesano, lo único que puede hacer el investigador es recurrir a su experiencia e intuición para juzgar si un determinado caso es de interés en un contexto paradigmático y si puede presentar razones aceptables para todos que justifiquen la selección del caso.

Por último, con respecto a las estrategias para la selección de los casos, debemos mencionar que las distintas estrategias no son por necesidad mutuamente excluyentes. Por ejemplo, un caso puede ser a la vez extremo, crí-

tico y paradigmático. Su interpretación podría brindar información muy rica, pues se obtendrían varias perspectivas y conclusiones, según el caso se concibiera e interpretara como perteneciente a uno u otro tipo.

¿Los estudios de caso tienen un sesgo subjetivo?

El cuarto de los cinco equívocos acerca de la investigación basada en estudios de caso es que este método tiene un sesgo hacia la verificación, entendida como una tendencia a corroborar las nociones preconcebidas del investigador, por lo que el estudio acaba perdiendo todo valor científico. Diamond (1996: 6), por ejemplo, es de esta opinión. Él observa que los estudios de caso padecen lo que llama un “daño discapacitante”, porque no aplica los “métodos científicos”, entendidos como métodos que sirven para “disminuir la tendencia a imprimir nuestras interpretaciones previas en los datos obtenidos”.

Para Francis Bacon (1853, xlvi) este sesgo hacia la verificación no era tan sólo un fenómeno relacionado con los estudios de caso, en particular, sino una característica humana fundamental. Bacon lo expresaba así:

El entendimiento humano, por su peculiar naturaleza, supone con facilidad un grado mucho mayor de orden e igualdad en las cosas del que realmente encuentra. Una vez planteada una proposición, el entendimiento humano fuerza todo lo demás de tal suerte que la corrobore y le dé nuevos sustentos. El error peculiar y perpetuo del entendimiento humano es que lo mueven y entusiasman más las afirmaciones que las negaciones.

Bacon toca indudablemente un problema fundamental, que todos los investigadores deben enfrentar de una u otra manera. Charles Darwin (1958:123), en su autobiografía, describe el método que desarrolló para evitar el sesgo hacia la verificación:

Durante muchos años [seguí] una regla de oro, a saber, siempre que llegaba a mis manos un dato publicado, una nueva observación o pensamiento que contradecía mis resultados generales, hacía una nota al respecto, sin falta y de inmediato, pues había descubierto por experiencia que esos hechos y pensamientos tendían a escapar de la memoria con mucha más facilidad que los favorables. Gracias a ese hábito, muy pocas objeciones a mis ideas se hicieron que yo no hubiera cuando menos observado y tratado de responder.

El sesgo hacia la verificación es general, pero la presunta deficiencia de los estudios de caso y otros métodos cualitativos es que son claramente más

propensos a que entre en juego el juicio subjetivo y arbitrario del investigador, que otros métodos; a menudo se les considera menos rigurosos que los métodos cuantitativos, hipotético-deductivos. Aunque esa crítica sea útil, pues apunta hacia un problema importante, los investigadores de casos más experimentados sin duda encuentran en ella una ignorancia total de lo que implica una investigación basada en estudios de caso. Campbell y otros han demostrado que esa crítica es falaz, pues los estudios de caso tienen su propio rigor, sin duda diferente, pero no por ello menos estricto que el de los métodos cuantitativos. La ventaja de los estudios de caso es que pueden “encapsular” situaciones de la vida real y poner a prueba los argumentos en relación directa con los fenómenos, a medida que éstos se desarrollan en la práctica.

Según Campbell, Ragin, Geertz, Wieviorka, Flyvbjerg y otros, los investigadores que han realizado estudios de caso intensivos y profundos suelen comentar que sus opiniones, suposiciones, conceptos e hipótesis preconcebidos eran erróneos y que el material del caso les obligó a revisar sus ideas sobre puntos esenciales. Los estudios de caso obligan al investigador a hacer el tipo de falsificaciones antes descrito. Ragin (1992:225) llama a esto el “rasgo especial de la investigación con N pequeña” (N = número de casos), y procede a explicar que el hecho de criticar los estudios de caso único, tachándolos de inferiores a los estudios de casos múltiples, es incorrecto, porque incluso estos “son múltiples en la mayoría de los proyectos de investigación, pues las ideas y evidencias a veces están relacionadas de muchas formas distintas”.

Sobre el trabajo de campo que implican casi todos los estudios de caso profundos, Geertz (1995:119) afirma que “El Campo” mismo es una “poderosa fuerza disciplinaria: asertiva, demandante y coercitiva”. Y como tal, puede ser subestimada, pero no soslayada. “Es demasiado tenaz para eso”, dice Geertz. Basta con examinar ciertos estudios de caso, como lo hicieron Eckstein (1975), Campbell (1975) y Wieviorka (1992), para saber que está hablando de un fenómeno general. Campbell (1975:181-182) analiza las causas de este fenómeno en el siguiente pasaje:

Cuando un sociólogo perspicaz, que conoce bien el entorno local, lleva a cabo un estudio de caso, la teoría que utiliza para explicar la diferencia central también genera predicciones o expectativas sobre otros tantos aspectos de la cultura, y él no conservará la teoría a menos que muchos de éstos también se confirmen (...) Las experiencias de muchos sociólogos confirman esto. Incluso en un estudio de caso único y cualitativo, el sociólogo escrupuloso a menudo no halla una explicación que le parezca satisfactoria. Esto no sucedería si la caricatura de los estudios de caso único (...) fuera cierta; habría, en cambio, un exceso de explicaciones subjetivamente convincentes.

De acuerdo con las experiencias antes citadas, lo que caracteriza a los estudios de caso es la falsificación, no la verificación. Más aún, la cuestión del subjetivismo y del sesgo hacia la verificación se aplica a todos los métodos, no sólo a los estudios de caso u otros métodos cualitativos. Por ejemplo, el elemento de subjetivismo arbitrario es importante para elegir las categorías y variables que se utilizarán en una investigación cuantitativa o estructural, como sería un cuestionario estructurado para ser usado en una amplia muestra de casos. Y es muy probable que 1) dicho subjetivismo perdure, sin que se le corrija por completo a lo largo de todo el estudio, y 2) que afecte los resultados, simplemente porque el investigador cuantitativo-estructural no se acerca tanto a sus objetos de estudio como el investigador de estudios de caso, y por ende, es menos probable que sea corregido por la “retroalimentación” de los objetos de estudio. De acuerdo con Ragin:

...este rasgo explica por qué la investigación cualitativa con N pequeña está por lo general a la cabeza del progreso teórico. Cuando N es grande, hay pocas oportunidades para revisar el *casing* (es decir, la delimitación del caso). Al principio del análisis, los casos se descomponen en variables y casi todo el diálogo entre las ideas y las evidencias ocurre por medio de variables. Una consecuencia de esto es que, en la medida en que la investigación con N grande sea sensibilizada a la diversidad y heterogeneidad potencial de los casos incluidos en un análisis, ésta podrá desempeñar un papel más importante en el progreso de la teoría de las ciencias sociales (1992:225; véase también Ragin, 1987:164-171).

Aquí también, la diferencia entre muestras numerosas y casos individuales puede entenderse mediante la fenomenología del aprendizaje humano de la que antes hablamos. Si uno supone que el objetivo del trabajo del investigador es comprender y aprender sobre los fenómenos que están siendo estudiados, entonces la investigación es, simplemente, una forma de aprendizaje. Por otra parte, si uno supone que la investigación, como cualquier otro proceso de aprendizaje, puede describirse mediante la fenomenología del aprendizaje humano, resulta claro que la forma más acabada de entendimiento se logra cuando los investigadores se ponen a sí mismos dentro del contexto que es estudiado. Sólo así es posible que comprendan los puntos de vista y el comportamiento, que caracterizan a los actores sociales. A propósito de esto, Giddens afirma que una descripción válida de una actividad social implica que el investigador posea las habilidades necesarias para participar en la actividad descrita:

He aceptado que es correcto afirmar que la condición para describir una actividad social es ser capaz, en principio, de participar en ella. Implica un “conoci-

miento mutuo”, que sea común al observador y a los participantes cuya acción constituye y reconstituye el mundo social (1982:15).

Desde este punto de vista, la proximidad con la realidad que entrañan los estudios de caso y el proceso de aprendizaje que generan para el investigador a menudo constituyen un prerrequisito para un entendimiento profundo. Siendo así, podemos empezar a comprender la conclusión de Beveridge en el sentido de que el tipo de observación intensa que permiten los estudios de caso produce un mayor número de descubrimientos, que las estadísticas aplicadas a grandes grupos. Tomando como punto de partida el proceso de aprendizaje, comprendemos por qué el investigador que conduce un estudio de caso termina por eliminar los conceptos y teorías preconcebidas; esta actividad no es sino un factor esencial para aprender y llegar a nuevas conjeturas. Las formas más simples de entendimiento deben llevar a formas más complejas, a medida que se avanza del nivel de principiante al de experto.

Con base en esto, el cuarto equívoco (que los estudios de caso supuestamente tienen un sesgo hacia la verificación, entendida como una tendencia a confirmar las ideas preconcebidas del investigador) se replantea de la siguiente forma:

Los estudios de caso no tienen un sesgo a verificar las ideas preconcebidas del investigador en mayor grado que cualquier otro método de indagación. Por el contrario, la experiencia indica que los estudios de caso tienen una mayor tendencia a falsificar las nociones preconcebidas que a verificarlas.

La irreductible calidad de buenas narrativas de caso

Los estudios de caso a menudo contienen un elemento sustancial de narrativa. Las buenas narraciones suelen abordar las complejidades y contradicciones de la vida real y, por tanto, a veces resulta difícil o imposible sintetizarlas en fórmulas científicas, proposiciones generales y teorías (Benhabib, 1990; Rouse, 1990; Roth, 1989; White, 1990, Mitchell y Charmaz, 1996). Por lo general, los detractores de los estudios de caso consideran esto como un inconveniente, pero, para el investigador de estudios de caso, una narrativa “densa” y difícil de resumir no constituye un problema. Por el contrario, a menudo es un síntoma de que el estudio ha revelado una problemática particularmente rica. Por lo tanto, la pregunta sería si el hecho de sintetizar y generalizar, que los críticos consideran un ideal, siempre es deseable. Nietzsche es muy claro a este respecto: “Sobre todo”, dice con respecto a la aplicación del método

científico a la existencia, “no se pretenda despojarla de su carácter *ambiguo*” (Nietzsche, 1996:303 [§373]).

Cuando hacía el estudio sobre Aalborg, quería captar la rica ambigüedad de la política y la planeación en una democracia moderna. Para tal efecto presté especial atención a los eventos particulares que configuraban el caso y a las minucias que configuraban los eventos. Trabajar con minucias es algo que toma mucho tiempo y debo confesar que durante los varios años que estuve ajetreando en los archivos, haciendo entrevistas, redactando notas, hablando con mis informantes, escribiendo y recibiendo retroalimentación, una pregunta me venía a la mente una y otra vez, una pregunta que obsesiona a todo aquel que lleva a cabo un estudio de caso profundo y denso: “¿Quién querría saber algo de un caso como éste y con este tipo de *detalle*?” Yo quería que el estudio de caso de Aalborg fuera particularmente denso porque mi propósito era comprobar la tesis de que los fenómenos más interesantes de la política y la planeación, y aquellos de mayor relevancia, se hallan en los detalles más pequeños y concretos. O dicho en otras palabras, quería indagar si los dualismos general-específico y abstracto-concreto se metamorfosearían y desvanecerían si llegaba a un nivel de detalle suficientemente profundo. Richard Rorty observó con agudeza que la única forma de re-encantar al mundo es aferrándose a lo concreto, y Nietzsche aconseja prestar atención a las “pequeñas cosas”. En mi opinión, ambos están en lo correcto. El caso Aalborg me pareció que estaba compuesto por el tipo de pequeñas cosas concretas a las que ellos se refieren. En efecto, veía ese caso como algo así, como lo que Nietzsche llamaba una verdad discreta y aparentemente insignificante que, al examinarla más de cerca, se revelaría llena de paradigmas, metáforas y una importancia general. Esa era mi hipótesis, pero las hipótesis pueden estar equivocadas y los estudios de caso a veces fracasan. Por ello, sentí un gran alivio cuando comprobé, finalmente, que la estrategia de prestar atención a las minucias sí había valido la pena.

Peattie (2001:260) advierte explícitamente contra el deseo de condensar estudios de caso densos: “El problema consiste, simplemente, en que el valor mismo del estudio de caso, la naturaleza contextual e interdependiente de las fuerzas, se pierde cuando uno trata de sintetizar conceptos vastos y mutuamente excluyentes.” Los estudios de caso densos, según Peattie, son más útiles para los profesionales y más interesantes para la teoría social que los “hallazgos” basados en hechos o las generalizaciones teóricas de alto nivel.

Lo contrario de resumir y “cerrar” un estudio de caso es mantenerlo abierto. A este respecto, encontré dos estrategias que propician particularmente esa apertura. En primer lugar, al escribir sobre un estudio de caso,

prescindo de adoptar el papel de narrador omnisciente y sintetizador, y prefiero relatar la historia en su diversidad, permitiendo que ésta surja a partir de las historias multifacéticas, complejas y a menudo opuestas que los actores involucrados me narraron. En segundo lugar, evito relacionar el caso con las teorías de alguna especialidad académica, y mejor lo vinculo con posturas filosóficas más amplias, que trascienden las especializaciones. De esta manera, permito que lectores con formaciones diversas hagan distintas interpretaciones y extraigan conclusiones diferentes de la pregunta: “Este caso, ¿de qué es un caso?” El propósito no es que el estudio de caso sea cualquier cosa para cualquier persona, sino permitir que sea algo diferente para cada persona diferente. E intento lograr esto describiendo el caso con tantas facetas distintas (como la vida misma) de tal suerte que los diversos tipos de lectores se sientan atraídos o repelidos por diversas cosas presentes en él. Así, además de las interpretaciones de los actores y narradores del caso, se invita a los lectores a que determinen su significado y que interroguen las interpretaciones de actores y narradores para que respondan a esa pregunta categórica de todo estudio de caso: “Este caso, ¿de qué es un caso?”

Las historias de casos así escritas no pueden narrarse brevemente ni resumirse en unos pocos resultados principales. La historia es en sí misma el resultado; es una “realidad virtual”, por así decirlo. El lector dispuesto a entrar en esta realidad y explorarla por dentro y por fuera tendrá como retribución el tomar conciencia de aspectos que no pueden encontrarse en la teoría. Se puede permitir que los estudiantes anden a sus anchas y con seguridad en esta clase de realidad, la cual brinda un terreno de entrenamiento muy útil, con aproximaciones a prácticas a la vida real, que la enseñanza académica a menudo no ofrece.

Si regresamos brevemente a la fenomenología del aprendizaje humano, podremos comprender por qué no siempre es útil sintetizar los estudios de caso y en ocasiones puede incluso ser contraproducente. En el nivel del principiante, el conocimiento consiste precisamente en las fórmulas reducidas que caracterizan a las teorías, mientras que la verdadera maestría se basa en una experiencia cercana con miles de casos individuales y en la habilidad para discriminar entre situaciones, con todos sus matices de diferencia, sin destilarlas en fórmulas o casos estándar. El problema es análogo a la incapacidad de los sistemas expertos heurísticos y computarizados para aproximarse al nivel de los expertos humanos virtuosos, aunque los sistemas sean comparados con los expertos que concibieron las reglas con base en las cuales operan dichos sistemas. Esto se debe a que los expertos no emplean reglas, sino que operan con base en su experiencia con casos detallados. Esa es la *verdadera* maestría. Las reglas para sistemas expertos se formulan única-

mente porque éstos las necesitan; las reglas son una característica de los *sistemas expertos*, no de los verdaderos *expertos* humanos.

De forma análoga, podría decirse que la formulación de reglas que ocurre cuando los investigadores sintetizan su trabajo en teorías es característica de la cultura de la investigación, de los investigadores y de la actividad teórica, pero dichas reglas no forman necesariamente parte de la realidad estudiada, constituida por los “actores sociales virtuosos” de Bourdieu (1977:8 y 15). Algo esencial podría estarse perdiendo con tal síntesis (a saber, la posibilidad de comprender la actuación social virtuosa que, como lo demostró Bourdieu, no puede destilarse en una fórmula teórica) y es precisamente el temor de perder ese “algo” lo que hace que los investigadores de casos sean cautelosos en cuanto a sintetizar sus estudios. Éstos suelen ser escépticos con respecto a la conveniencia de borrar el detalle fenomenológico a favor del cierre conceptual.

Wittgenstein compartía este recelo. Según, Gasking y Jackson (1967:51), Wittgenstein empleaba la siguiente metáfora para describir cómo utilizaba los estudios de caso en filosofía:

Cuando les enseño filosofía, soy como un guía que les prepara para desplazarse por Londres. Los debo llevar por toda la ciudad, de norte a sur, de Euston al dique, y de Picadilly al Marble Arch. Después de haberlos hecho recorrer toda la ciudad durante varios días, en todas direcciones, es posible que pasemos varias veces por cierta calle, al tener que cruzar por ella en distintos recorridos. Al final, conocerán Londres y podrán orientarse como cualquier londinense. Como es obvio, un buen guía los llevaría por las calles principales más a menudo que por las secundarias; un mal guía haría lo contrario. En filosofía, yo soy más bien un mal guía.

Este método implica explorar los fenómenos de primera mano, en lugar de leer mapas. Las prácticas reales se estudian antes que sus reglas y a uno no le basta con aprender solamente sobre aquellas partes de las prácticas que están abiertas al escrutinio público; también debe investigar lo que Goffman (1963) llama los “bastidores” de los fenómenos sociales, como son las calles secundarias a las que Wittgenstein se refiere.

Con respecto a la intervención en asuntos sociales y políticos, Abbott (1992:79) ha observado con acierto que una ciencia social expresada en términos de narrativas de casos típicos brindaría “muchas más posibilidades de intervenir en las políticas que la actual ciencia social de variables”. De igual forma, MacIntyre (1984:216) señala: “Sólo puedo responder a la pregunta: ‘¿Qué debo hacer?’, si puedo responder a la pregunta previa: ‘¿De qué historia o historias siento formar parte?’” Varios estudiosos han indicado que la

narración es un método antiguo y quizá el modo más fundamental que tenemos de darle sentido a la experiencia (Novak, 1975:175; Mattingly, 1991:237; véase también, Abbott, 1992; Arendt, 1958; Carr, 1986; Ricoeur, 1984; Fehn *et al.*, 1992; Rasmussen, 1995 y Bal, 1997).

Para MacIntyre (1984:214 y 216), el ser humano es un “animal que narra historias”, y el concepto de una historia es tan fundamental como el de una acción. De manera similar, Mattingly (1991:237) advierte que las narraciones no sólo dan una forma significativa a las experiencias que ya hemos vivido, sino que también nos ofrecen un atisbo hacia adelante, lo que nos ayuda a prever situaciones aun antes de que nos ocurran y, por tanto, a discurrir alternativas futuras. Las investigaciones narrativas no empiezan (ni pueden empezar) a partir de supuestos teóricos explícitos, sino del interés por un fenómeno particular que puede comprenderse mejor de manera narrativa. Entonces, desarrollan descripciones e interpretaciones del fenómeno desde la perspectiva de los participantes, los investigadores y otros.

Labov y Waletzky (1966:37-39) señalan que cuando una buena narración ha sido terminada, “a un espectador no debería ocurrírsele preguntar: ‘¿Y qué con esto?’” Todo buen narrador evita constantemente que se le haga esa pregunta. El hecho de que una narración no contenga una moraleja que pueda expresarse en forma independiente y breve no la vuelve necesariamente inútil; como tampoco es buena por el solo hecho de tener una moraleja breve. Una narración lograda no permite que se plantee siquiera tal interrogante, pues ofrece la respuesta antes de que se formule la pregunta. La narración misma es la respuesta (Nehamas, 1985:163-164).

De esta manera, el quinto equívoco, según el cual a menudo resulta difícil sintetizar los estudios de caso específicos en proposiciones y teorías generales, puede reformularse de la siguiente manera:

Es cierto que a menudo resulta difícil resumir los estudios de caso, sobre todo en lo que concierne al proceso del caso; es menos cierto en lo que se refiere a los resultados. Sin embargo, los problemas para sintetizarlos se deben con más frecuencia a las propiedades de la realidad estudiada, que al estudio de caso como método de investigación. A menudo no es aconsejable resumir y generalizar un estudio de caso. Los buenos estudios deberían leerse como narraciones, en su totalidad.

Debemos destacar de nuevo que, pese a lo difícil o inadecuado que sea resumir los estudios de caso, en general este método puede contribuir al desarrollo acumulativo del conocimiento; por ejemplo, usando los principios para poner a prueba proposiciones, que describimos antes, en el segundo y tercer equívocos.

Conclusión

Hoy en día, cuando algunos estudiantes y colegas se presentan ante mí esgrimiendo las ideas tomadas del saber común acerca de la investigación basada en estudios de caso (por ejemplo, que no puede generalizarse a partir de un caso individual o que los estudios de caso son arbitrarios y subjetivos), sé qué contestarles: ese saber común está en gran medida equivocado o es engañoso. Por las razones antes expuestas, los estudios de caso constituyen un método necesario y suficiente para algunas importantes tareas de investigación en las ciencias sociales, y es un método que se defiende muy bien cuando se le compara con otros de la amplia variedad que ofrece la metodología de investigación de las ciencias sociales.

Cuando los estudiantes me piden bibliografía sobre cómo llevar a cabo una investigación basada en estudios de caso, por lo general les recomiendo *The Art of Case Study Research* de Stake (1995), y si son intelectualmente curiosos, les sugiero que también lean *What is a Case?* de Ragin y Becker (1992). Ambas obras son de primera y coinciden con las opiniones expresadas en este trabajo.

Sin embargo, permítanme reiterar que la anterior revisión de los cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso no debe interpretarse como un rechazo de la investigación que utiliza amplias muestras aleatorias o poblaciones enteras, como serían, por ejemplo, las encuestas-cuestionario con análisis cuantitativos. Este tipo de investigación también es esencial para el desarrollo de las ciencias sociales; por ejemplo, para comprender hasta qué punto están presentes ciertos fenómenos en un determinado grupo o cómo varían entre diversos casos. La ventaja de las muestras numerosas es su alcance, y su problema es la profundidad. Para los estudios de caso la situación es la inversa. Por ello, ambos métodos son necesarios para que las ciencias sociales puedan tener un desarrollo sólido.

Aquí, como siempre, la división tajante que se encuentra en la literatura entre métodos cualitativos y cuantitativos es espuria. La separación es un desafortunado artefacto de las relaciones de poder y limitaciones de tiempo en los estudios de posgrado; no es una consecuencia lógica de lo que los estudiantes de posgrado y los académicos necesitan saber para realizar y realizar bien sus investigaciones. En mi opinión, la buena ciencia social se opone al “uno u otro” y está a favor del “ambos/y” en la cuestión de los métodos cualitativos *versus* métodos cuantitativos. La buena ciencia social se ocupa de los problemas, no de la metodología, en el sentido de que emplea aquellos métodos que mejor convienen para responder, en una determinada problemática, a las preguntas de la investigación. En la mayoría de los

casos, los mejores resultados se obtienen de una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Por fortuna, actualmente se ha relajado, en términos generales, la antigua e improductiva separación entre métodos cualitativos y cuantitativos.

Dicho lo anterior, no podemos dejar de señalar que, en las ciencias sociales, el equilibrio entre los estudios de caso y las muestras numerosas está actualmente sesgado a favor de estas últimas, al grado de que pone a los primeros en desventaja en la mayoría de las disciplinas. A este respecto, cabe repetir la observación de Thomas Kuhn de que una disciplina que carece de una cantidad suficiente de estudios de caso cuidadosamente realizados es una disciplina que carece de una producción sistemática de ejemplares, y una disciplina sin ejemplares es una disciplina ineficaz. En lo que se refiere a las ciencias sociales, la existencia de un mayor número de estudios de caso contribuiría a remediar esta situación.

Traducción del inglés de Lorena Murillo

Recibido: mayo, 2004

Revisado: agosto, 2004

Correspondencia: Aalborg University/Department of Development and Planning/Fibigerstraede 11/9220 Aalborg/Dinamarca/tel.: +45 9816 9084/correo electrónico: flyvbjerg@plan.aau.dk

Bibliografía

- Abbott, Andrew (1992), "What Do Cases Do? Some Notes on Activity in Sociological Analysis", en Charles C. Ragin y Howard S. Becker (eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 53-82.
- Abercrombie, Nicholas, Stephen Hill y Bryan S. Turner (1984), *Dictionary of Sociology*, Harmondsworth, Penguin.
- Arendt, Hannah (1958), *The Human Condition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Bacon, Francis (1853), *Novum Organum*, en *The Physical and Metaphysical Works of Lord Bacon*, libro 1, Londres, H. G. Bohn.
- Bailey, Mary Timney (1992), "Do Physicists Use Case Studies? Thoughts on Public Administration Research", *Public Administration Review*, vol. 52, núm. 1, pp. 47-54.
- Bal, Mieke (1997), *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, 2a. ed., Toronto, University of Toronto Press.

- Barzelay, Michael (1993), "The Single Case Study as Intellectually Ambitious Inquiry", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 3, núm. 3, pp. 305-318.
- Benhabib, Seyla (1990), "Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative", *Social Research*, vol. 57, núm. 1, pp. 167-196.
- Beveridge, William I. B. (1951), *The Art of Scientific Investigation*, Londres, William Heinemann.
- Blaug, Mark (1980), *The Methodology of Economics: Or How Economists Explain*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Campbell, Donald T. (1975), "Degrees of Freedom and the Case Study", *Comparative Political Studies*, vol. 8, núm. 1, pp. 178-191.
- Campbell, Donald T. y J. C. Stanley (1966), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally.
- Carr, D. (1986), *Time, Narrative, and History*, Bloomington, Indiana University Press.
- Christensen, C. Roland y Abby J. Hansen (eds.) (1987), *Teaching and the Case Method*, Boston, Harvard Business School Press.
- Cragg, Charles I. (1940), "Because Wisdom Can't be Told", *Harvard Alumni Bulletin*, Harvard Business School Reprint 451-005, pp. 1-6.
- Darwin, Charles (1958), *The Autobiography of Charles Darwin*, Nueva York, Norton.
- Diamond, Jared (1996), "The Roots of Radicalism", *The New York Review of Books*, noviembre 14, pp. 4-6.
- Dogan, Mattei y Dominique Pelassy (1990), *How To Compare Nations: Strategies in Comparative Politics*, 2a. ed., Chatham, Chatham House.
- Dreyfus, Hubert L., Stuart E. Dreyfus y Thomas Athanasiou (1986), *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Nueva York, Free Press.
- Eckstein, Harry (1975), "Case Study and Theory in Political Science", en Fred J. Greenstein y Nelson W. Polsby (eds.), *Handbook of Political Science*, vol. 7, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley, pp. 79-137.
- Eysenck, H. J. (1976), "Introduction", en H. J. Eysenck (ed.), *Case Studies in Behaviour Therapy*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Fehn, Ann, Ingeborg Hoestery y Maria Tatar (eds.) (1992), *Neverending Stories: Toward a Critical Narratology*, Princeton, Princeton University Press.
- Flyvbjerg, Bent (2002), "Bringing Power to Planning Research: One Researcher's Praxis Story", *Journal of Planning Education and Research*, vol. 21, núm. 4, pp. 353-366.
- (2001), *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1998a), *Rationality and Power: Democracy in Practice*, Chicago, The University of Chicago Press.
- (1998b), "Habermas and Foucault: Thinkers for Civil Society?", *British Journal of Sociology*, vol. 49, núm. 2, pp. 208-233.

- Gasking, D. A. T. y A. C. Jackson (1967), "Wittgenstein as a Teacher", en K. T. Fann (ed.), *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*, Sussex, Harvester Press, pp. 49-55.
- Geertz, Clifford (1995), *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Giddens, Anthony (1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.
- (1982), *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley, University of California Press.
- Goffman, Erving (1963), *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Nueva York, The Free Press.
- Goldthorpe, John, David Lockwood, Franck Beckhofer y Jennifer Platt (1968-1969), *The Affluent Worker*, vols. 1-3, Cambridge, Cambridge University Press.
- Griffin, Larry J., Christopher Botsko, Ana-Maria Wahl y Larry W. Isaac (1991), "Theoretical Generality, Case Particularity: Qualitative Comparative Analysis of Trade Union Growth and Decline", en Charles C. Ragin (ed.), *Issues and Alternatives in Comparative Social Research*, Leiden, E. J. Brill, pp. 110-136.
- Kuper, Adam y Jessica Kuper (eds.) (1985), *The Social Science Encyclopedia*, Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Labov, William y Joshua Waletzky (1966), "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", en *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the American Ethnological Society*, Seattle, American Ethnological Society, pp. 12-44.
- Lee, Allen S. (1989), "Case Studies as Natural Experiments", *Human Relations*, vol. 42, núm. 2, pp. 117-137.
- MacIntyre, Alasdair (1984), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, 2a. ed., Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- Mattingly, Cheryl (1991), "Narrative Reflections on Practical Actions: Two Learning Experiments in Reflective Storytelling", en Donald A. Schön (ed.), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, Nueva York, Teachers College Press, pp. 235-257.
- Michels, Robert (1962), *Political Parties: A Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy*, Nueva York, Collier Books.
- Mitchell, Richard G. Jr. y Kathy Charmaz (1996), "Telling Tales, Writing Stories: Postmodernist Visions and Realist Images in Ethnographic Writing", *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 25, núm. 1, pp. 144-166.
- Nehamas, Alexander (1985), *Nietzsche: Life as Literature*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Nietzsche, Friedrich (1996), *La gaya ciencia*, trad. de Charo Greco y Ger Groot, México, Fontamara.
- Novak, M. (1975), "'Story' and Experience", en J. B. Wiggins (ed.), *Religion as Story*, Lanham, University Press of America.
- Peattie, Lisa (2001), "Theorizing Planning: Some Comments on Flyvbjerg's *Rationality and Power*", *International Planning Studies*, vol. 6, núm. 3, pp. 257-262.

- Platt, Jennifer (1992), "'Case Study' in American Methodological Thought", *Current Sociology*, vol. 40, núm. 1, pp. 17-48.
- Ragin, Charles C. (1992), "'Casing' and the Process of Social Inquiry", en Charles C. Ragin y Howard S. Becker (eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 217-226.
- (1987), *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley, University of California Press.
- Ragin, Charles C. y Howard S. Becker (eds.) (1992), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Rasmussen, David (1995), "Rethinking Subjectivity: Narrative Identity and the Self", *Philosophy and Social Criticism*, vol. 21, núms. doble 5-6, pp. 159-172.
- Ricoeur, Paul (1984), *Time and Narrative*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Rosch, Eleanor (1978), "Principles of Categorization", en Eleanor Rosch y Barbara B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*, Hillsdale (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum, pp. 27-48.
- Roth, Paul A. (1989), "How Narratives Explain", *Social Research*, vol. 56, núm. 2, pp. 449-478.
- Rouse, Joseph (1990), "The Narrative Reconstruction of Science", *Inquiry*, vol. 33, núm. 2, pp. 179-196.
- Stake, Robert E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Walton, John (1992), "Making the Theoretical Case", en Charles C. Ragin y Howard S. Becker (eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 121-137.
- White, Hayden (1990), *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Whyte, W. F. (1943), *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Wieviorka, Michel (1992), "Case Studies: History or Sociology?", en Charles C. Ragin y Howard S. Becker (eds.), *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 159-172.
- Wilson, Barbara (1987), "Single-case Experimental Designs in Neuro-Psychological Rehabilitation", *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, vol. 9, núm. 5, pp. 527-544.