

Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso

Bent Flyvbjerg

Aalborg University

flyvbjerg@plan.auc.dk

RESUMEN

Este artículo examina cinco malentendidos comunes sobre la investigación mediante estudios de caso: 1) el conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico; 2) no podemos generalizar a partir de un solo caso y, por lo tanto, el estudio de un solo caso no puede contribuir al desarrollo científico; 3) los estudios de caso son más útiles para generar hipótesis, mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías; 4) el estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación, y 5) suele ser difícil resumir estudios de caso específicos. El artículo explica y corrige estos malentendidos uno por uno y concluye con el principio kuhniano de que una disciplina científica que carece de una elevada cantidad de estudios de caso concienzudamente desarrollados es una disciplina sin producción sistemática de ejemplares, y una disciplina sin ejemplares es una disciplina ineficaz. La ciencia social debe reforzarse mediante la realización de más estudios profundos de caso.

Palabras clave: Estudios de Casos, Técnicas de Investigación Social, Metodología.

INTRODUCCIÓN

Cuando empecé a interesarme por la investigación mediante el estudio de casos estaba intentando comprender el modo en que el poder y la racionalidad se influyen entre sí y forman los entornos urbanos en los que vivimos (Flyvbjerg, 1998a). Me parecía claro que para comprender una cuestión compleja como ésta iba a necesitar la investigación del estudio en profundidad de casos. También estaba claro, sin embargo, que mis maestros y colegas habían intentado disuadirme de emplear esta peculiar metodología de investigación.

«No puedes generalizar a partir de un solo caso», dicen algunos, «y la ciencia social consiste en generalizar». Otros afirman que el estudio de casos puede ser muy adecuado para estudios piloto, pero no para esquemas maduros de investigación. Y otros comentan que el estudio de casos es subjetivo, que deja demasiado espacio a las interpretaciones propias del investigador. Concluyen, así, que la validez de los estudios de caso es escasa.

Al principio no supe contestar a estas aseveraciones, que claramente estaban en la línea del conocimiento convencional sobre la investigación mediante el estudio de casos. Así, decidí descubrir a qué se debían y si eran correctas. Este artículo contiene lo que descubrí.

EL CONOCIMIENTO CONVENCIONAL SOBRE LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE ESTUDIOS DE CASO

Para empezar busqué en el *Diccionario de Sociología* «estudios de caso», y encontré la siguiente descripción:

«*Estudios de caso*: examen detallado de un único ejemplo de una clase de fenómeno; un estudio de caso no puede proporcionar información fiable sobre toda esa clase en general, pero puede ser útil en las fases preliminares de una investigación porque proporciona hipótesis que pueden verificarse sistemáticamente con más casos» (Abercrombie *et al.*, 1984: 34)*.

Esta descripción ilustra el conocimiento convencional del estudio de casos que, si no es directamente erróneo, ha sido simplificado en demasía hasta el punto de ser enormemente engañoso. Es correcto que el estudio de caso es «un examen detallado de un

* La cita es de la primera edición del Diccionario (1984). En la tercera edición (1994) aparece un segundo párrafo sobre el estudio de casos. Sin embargo, la entrada sigue siendo muy desequilibrada, y sigue fomentando la idea errónea de que el estudio de casos apenas es una metodología por sí mismo, considerándolo más bien un método subordinado a las investigaciones de las grandes muestras.

solo ejemplo», pero, como veremos más adelante, no es cierto que el estudio de un caso «no pueda proporcionar información fiable sobre su clase general». También es correcto que el estudio de un caso *se puede* usar en las fases preliminares de una investigación para generar hipótesis, pero es erróneo considerar los estudios de caso como un método piloto que se puede usar sólo para preparar la encuesta más amplia, la comprobación sistemática de hipótesis y la construcción de teoría en un verdadero estudio.

De acuerdo con la visión convencional, un caso y un estudio de caso no puede ser útil de ningún modo; se requiere que estén vinculados a hipótesis, siguiendo el conocido y familiar modelo hipotético-deductivo de explicación. Mattei Dogan y Dominique Pelassy (1990: 121) lo expresan así: «uno puede explicar válidamente un caso particular sólo sobre la base de hipótesis generales. El resto es incontrolable y, por lo tanto, inútil» (véase también Diamond, 1996: 6). De forma similar, el joven Donald Campbell no escatimó palabras cuando relegó el estudio de casos singulares al cubo de la basura metodológico:

«Estos estudios contienen tal ausencia de control que casi carecen de valor científico... Cualquier traza de conocimiento absoluto o conocimiento intrínseco sobre objetos singulares aislados es ilusoria para el análisis... En nuestros días parece poco ético permitir, como tesis o disertaciones académicas, estudios de caso de esta naturaleza (es decir, que implican un solo grupo observado en un solo momento del tiempo)» (Campbell y Stanley, 1966: 6, 7).

Si lee usted una crítica de una metodología como ésta las suficientes veces, o si usted oye a sus directores de tesis repetirla, empieza usted a creer que puede ser cierta. Esto es lo que me sucedió a mí y me produjo inseguridad sobre la metodología de los estudios de caso. Sin embargo, mientras realizaba mi investigación descubrí que Campbell había dado más tarde un giro de 180 grados en sus opiniones sobre los estudios de caso y se había convertido en uno de los más férreos defensores de este método de investigación. Al final descubrí, con la ayuda de los trabajos posteriores de Campbell y otros trabajos similares, que los problemas del conocimiento convencional para aceptar la investigación mediante estudios de caso se podían resumir en cinco malentendidos o simplificaciones excesivas de la naturaleza de este método:

Malentendido n.º 1: El conocimiento general, teórico (independiente del contexto), es más valioso que el conocimiento concreto, práctico (dependiente del contexto).

Malentendido n.º 2: No se puede generalizar sobre la base de un caso individual; por consiguiente, el estudio de casos no puede contribuir al desarrollo científico.

Malentendido n.º 3: El estudio de casos es más útil para generar hipótesis, esto es, en la primera fase del proceso completo de la investigación, mientras otros métodos son más adecuados para la comprobación de hipótesis y la construcción de teoría.

Malentendido n.º 4: El estudio de casos contiene un sesgo hacia la verificación, es decir, una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador.

Malentendido n.º 5: Suele ser difícil resumir y desarrollar proposiciones y teorías generales sobre la base de estudios de caso específicos.

Estos cinco malentendidos indican que de lo que se discute es de teoría, fiabilidad y validez; en otras palabras, del estatus mismo de los estudios de caso como método científico. En los párrafos siguientes me centraré en estos cinco malentendidos y los rebatiré uno a uno. Sin embargo, en primer lugar voy a esbozar el papel de los casos en el aprendizaje humano.

EL PAPEL DE LOS CASOS EN EL APRENDIZAJE HUMANO

Para comprender por qué la opinión convencional de la investigación mediante el estudio de casos es problemática, necesitamos comprender el papel de los casos y la teoría en el aprendizaje humano. Aquí se pueden hacer dos puntualizaciones. Primera, el estudio de casos produce el tipo de conocimiento dependiente del contexto que la investigación sobre el aprendizaje muestra que es necesario permitir que la gente desarrolle, desde los principiantes apegados a las normas hasta los virtuosos expertos. Segunda, en el estudio de los asuntos humanos parece existir sólo conocimiento dependiente del contexto que, por serlo, excluye la posibilidad de la construcción teórica epistémica. El argumento completo que está detrás de estas dos puntualizaciones puede encontrarse en Flyvbjerg (2001: capítulos 2-4). Por razones de espacio, aquí sólo puedo esbozar mi argumento. Sin embargo, para empezar podemos aseverar que si estas dos puntualizaciones son correctas, tienen consecuencias radicales para la opinión convencional del estudio de casos en la investigación y la enseñanza. Esta opinión será, pues, problemática.

Los estudios fenomenológicos del aprendizaje humano indican que en el caso de los adultos hay un salto cualitativo en su proceso de aprendizaje, desde el uso regido por la norma de la racionalidad analítica en los principiantes hasta la aplicación fluida de aptitudes tácitas entre aquellos a los que Pierre Bourdieu (1977) llama virtuosos, y Hubert y Stuart Dreyfus (1986) verdaderos expertos humanos. Aquí podemos señalar que la mayoría de las personas son expertas en una serie de aptitudes intelectuales, técnicas y sociales cotidiana-

nas, como hacer un regalo, montar en bicicleta o interpretar imágenes de una pantalla de televisión, mientras sólo unos pocos alcanzan el nivel de verdaderos expertos en el caso de aptitudes más especializadas como jugar al ajedrez, componer una sinfonía o pilotar un avión de combate.

Sin embargo, todos los expertos tienen en común que operan sobre la base de un conocimiento íntimo de varios miles de casos concretos en sus áreas de experiencia. El conocimiento dependiente del contexto y la experiencia están en el núcleo mismo de la actividad experta. Este conocimiento y experiencia también están en la base del estudio de casos como método de investigación y enseñanza; o, en términos más generales aún: como método de aprendizaje. Los estudios fenomenológicos del proceso de aprendizaje enfatizan, por tanto, la importancia de este método y otros similares: sólo a causa de la experiencia con casos puede uno dejar de ser un principiante y convertirse en un experto. Si a las personas sólo se les instruyera en conocimientos y reglas independientes del contexto, es decir, en el tipo de conocimiento que forma la base de los libros de texto y ordenadores, seguirían en el nivel de principiantes en el proceso de aprendizaje. Ésta es la limitación de la racionalidad analítica: es inadecuada para obtener los mejores resultados posibles en el ejercicio de una profesión, como estudiante, investigador o médico.

En un contexto educativo, los estudios de caso bien elegidos pueden ayudar al estudiante a conseguir competencia, mientras los hechos y las reglas independientes del contexto darán al estudiante sólo el nivel del principiante. Sólo algunas instituciones de enseñanza superior han tenido en cuenta las consecuencias de esto. La Universidad de Harvard es una de ellas. En Harvard, la enseñanza y la investigación en las escuelas profesionales están moldeadas en gran medida a partir de la idea de que el conocimiento de casos es central para el aprendizaje humano (Christensen y Hansen, eds., 1987; Cragg, 1940).

En una fase de mi investigación me invitaron a Harvard a aprender sobre la metodología de casos «en acción». Durante mi estancia allí se me reveló con claridad que si yo aspiraba a ser un experto en mi campo de experiencia, y si quería ayudar de forma eficaz a mis estudiantes en sus procesos de aprendizaje, necesitaba especializarme en la metodología de casos tanto en el campo de la investigación como en el de la enseñanza. Mi estancia en Harvard fue también un importante paso al frente en el sentido de que despejó mis dudas sobre el conocimiento convencional de los casos y los estudios de caso. En Harvard encontré literatura y gente que, en efecto, propugnaba: «Olvide el conocimiento convencional, siga adelante y haga estudio de casos». Pensé que lo que es bueno para Harvard, lo es también para mí; y sugiero que otros podrían razonar así, incluso instituciones educativas completas. Hay mucho que ganar, por ejemplo, transformando el formato de las clases aún

dominante en la mayoría de las universidades en un formato de aprendizaje por medio de casos (Christensen y Hansen, eds., 1987).

No se trata de descartar el conocimiento basado en reglas: es importante en todas las áreas de conocimiento y, sobre todo, para los novatos. Pero considerar el conocimiento basado en reglas la meta última del aprendizaje es regresivo. Ambos enfoques son necesarios. Los niveles superiores del proceso de aprendizaje, es decir, el virtuosismo y la pericia, se alcanzan sólo a través de las propias experiencias de la persona en tanto que practicante de las técnicas relevantes. Por consiguiente, además de usar el método de casos y otros métodos basados en la experiencia para enseñar, lo mejor que pueden hacer los maestros por sus estudiantes en programas profesionales es ayudarles a alcanzar una verdadera experiencia práctica; por ejemplo, mediante trabajo sobre el terreno, becas, trabajos de verano y este tipo de cosas.

Para los investigadores, la proximidad del estudio de casos con las situaciones de la vida real y su gran riqueza de detalles son importantes en dos aspectos. Primero, es importante para el desarrollo de una visión matizada de la realidad, incluida la visión de que la conducta humana no se puede entender simplemente como actos regidos por unas reglas que encontramos en los niveles más bajos del proceso de aprendizaje y en gran parte de la teoría. Segundo, los casos son importantes para los propios procesos de aprendizaje del investigador en el desarrollo de las técnicas necesarias para hacer buena investigación. Si los investigadores quieren desarrollar sus propias capacidades hasta un nivel alto, entonces la experiencia concreta y dependiente del contexto es para ellos tan importante como lo es para los profesionales aprender sus técnicas específicas. Se pueden obtener experiencias concretas por medio de la proximidad continuada con la realidad estudiada y de la retroalimentación de quienes están siendo estudiados. La distancia grande con el objeto de estudio y la falta de retroalimentación conduce con facilidad a un proceso de aprendizaje sin sentido que en la investigación puede conducir a callejones académicos sin salida, donde el resultado y la utilidad de la investigación son inciertos y no probados. Como método de investigación, el estudio de casos puede ser un remedio eficaz contra esta tendencia.

La segunda puntualización importante sobre el proceso de aprendizaje es que en la ciencia social no existe, ni probablemente puede existir, teoría predictiva. La ciencia social no ha logrado producir una teoría general, independiente del contexto, y, por lo tanto, nada tiene que ofrecer en última instancia salvo un conocimiento concreto y dependiente del contexto. El estudio de casos es especialmente adecuado para producir ese conocimiento. En sus trabajos tardíos, Donald Campbell (1975: 179) llega a una conclusión similar cuando explica el modo en que sus obras han experimentado «un giro extremo, desde mi temprano y dogmático menosprecio de los estudios de caso», del que se ha hablado más arriba. Con

una lógica que recuerda en muchos aspectos a la de la fenomenología del aprendizaje humano, Campbell explica:

«Después de todo, el hombre es, por lo común, un conocedor muy competente, y el conocimiento cuantitativo no sustituye al conocimiento cualitativo de sentido común... Esto no significa que la observación naturalista de sentido común sea objetiva, fiable o insesgada. Pero es todo lo que tenemos. Es la única ruta hacia el conocimiento, por muy confusa, falible y sesgada que sea» (1975: 179, 191).

Campbell no es el único ejemplo de un investigador que ha cambiado de opinión sobre el valor del estudio de casos. Hans Eysenck (1976: 9), que originalmente consideraba que el estudio de casos no era más que un método para producir anécdotas, más tarde se percataría de que en algunas ocasiones simplemente tenemos que mantener los ojos bien abiertos y mirar detenidamente los casos individuales, no a la espera de poder probar algo, sino esperando ¡aprender algo! En ciencia social la prueba es muy difícil debido a la falta de teorías «duras», mientras el aprendizaje es siempre posible. Recientemente, Charles Ragin, Howard Becker y sus colegas han expresado ideas similares en sus exploraciones de lo que es y puede ser el estudio de casos en la investigación social (Ragin y Becker, 1992).

Por lo que concierne a la teoría predictiva, los universales y el cientifismo, el estudio de los asuntos humanos es un eterno empezar. En esencia, sólo disponemos de casos específicos y de un conocimiento dependiente del contexto. El primero de los cinco malentendidos sobre el estudio de casos —que el conocimiento teórico general (independiente del contexto) es más valioso que el conocimiento práctico concreto (dependiente del contexto)— se puede, por tanto, revisar como sigue:

No se pueden encontrar teorías predictivas ni universales en el estudio de los asuntos humanos. Por lo tanto, el conocimiento concreto dependiente del contexto es más valioso que la vana búsqueda de teorías predictivas y de universales.

LOS CASOS COMO «CISNES NEGROS»

Suele considerarse que la idea de que no se puede generalizar a partir de un solo caso es devastadora para el estudio de casos como método científico. Este segundo malentendido sobre el estudio de casos está muy extendido entre los defensores del ideal de la ciencia natural en el ámbito de las ciencias sociales. Hasta los investigadores que normalmente no relacionamos con este ideal pueden adoptar este punto de vista. Por ejemplo, de acuerdo con Anthony Giddens:

«La investigación orientada fundamentalmente a los problemas hermenéuticos puede tener una importancia generalizada en la medida en que sirve para dilucidar la naturaleza de la capacidad de conocimiento de los agentes y, por lo tanto, sus razones para la acción en toda una variada serie de contextos de acción. Algunas piezas de investigación etnográfica como... por ejemplo, la investigación tradicional a pequeña escala de la comunidad rural en antropología, no son en sí mismas estudios generalizadores. Pero pueden fácilmente convertirse en éstos si se realizan en cierta cantidad, de modo que se puedan hacer juicios sobre su tipicidad de forma justificada» (1984: 328).

Es correcto que se puede generalizar de la forma que describe Giddens y, con frecuencia, es apropiado y valioso. Pero sería incorrecto afirmar que es la única manera de trabajar, tan incorrecto como concluir que no podemos generalizar a partir de un solo caso. Depende del caso del que se trate y de cómo haya sido elegido. Esto es aplicable tanto a las ciencias naturales como al estudio de los asuntos humanos (véanse también Platt, 1992; Ragin y Becker, 1992).

Por ejemplo, el rechazo de Galileo de la ley de la gravedad de Aristóteles no se basó en «una amplia serie» de observaciones, y las observaciones no «se realizaron en cierta cantidad». El rechazo se basó principalmente en un experimento conceptual y, más tarde, en uno práctico. Estos experimentos, con el beneficio de la perspectiva que da el tiempo, son evidentes por sí mismos. No obstante, la idea de la gravedad de Aristóteles dominó la investigación científica durante casi dos mil años antes de ser refutada. En consonancia con su pensamiento experimental, Galileo razonaba así: si dos objetos con el mismo peso se liberan desde la misma altura y al mismo tiempo, llegarán al suelo simultáneamente si han caído a la misma velocidad. Si los dos objetos se pegan y se convierten en uno, ese objeto tendrá el doble de peso y, de acuerdo con el principio aristotélico, caerá por tanto más deprisa que los dos objetos por separado. Para Galileo, esta conclusión operaba de una forma contra-intuitiva. La única forma de evitar la contradicción era eliminar el peso como un factor determinante para la aceleración en caída libre. Y eso es lo que hizo Galileo. Los historiadores de la ciencia siguen discutiendo si Galileo realizó verdaderamente el famoso experimento desde la torre inclinada de Pisa o si es sencillamente un mito. En cualquier caso, el experimentalismo de Galileo no necesitó una gran muestra aleatoria de pruebas de objetos cayendo desde una amplia serie de alturas elegidas al azar bajo varias condiciones climáticas, etc., como exigiría el pensamiento del joven Campbell o el de Giddens. Antes bien, se trataba de un solo experimento, es decir, el estudio de un caso, si es que verdaderamente se realizó. (Sobre la relación entre estudios de caso, experimentos y generalizaciones, véanse Lee, 1989; Wilson, 1987; Bailey, 1992; Griffin *et al.*, 1991.) La perspectiva aristotélica no sería finalmente rechazada hasta medio siglo más tarde, con la invención de la bomba de

aire, tiempo en el que la visión de Galileo siguió siendo dudosa. La bomba de aire hizo posible realizar el experimento definitivo, conocido por todo estudiante, en el que una moneda o una pieza de metal dentro de un tubo al vacío cae con la misma velocidad que una pluma. Tras este experimento ya no se pudo mantener la idea de Aristóteles. Lo que verdaderamente merece la pena señalar en esta discusión, sin embargo, es que la cuestión se resolvió con un solo caso debido a la inteligente elección de los casos extremos del metal y la pluma. Se podría calificar de caso crucial: si la tesis de Galileo era válida para esos materiales, podía esperarse que lo fuese para todos o para una variada serie de materiales. En aquellos tiempos, ni el azar ni las grandes muestras formaban parte del paisaje. Sencillamente, la mayoría de los científicos creativos no trabaja así con ese tipo de problemas.

Experimentos, casos y experiencias minuciosamente elegidos fueron también cruciales para el desarrollo de la física de Newton, Einstein y Bohr, del mismo modo que el estudio de casos ocupó un lugar central en las obras de Darwin, Marx y Freud. También en ciencia social, la elección estratégica de un caso puede añadir mucho a la capacidad de generalizar a partir de un caso. En su estudio clásico del «trabajador opulento», John Goldthorpe *et al.* (1968-1969) buscaron deliberadamente un caso que se ajustase todo lo posible a su tesis de que la clase trabajadora, una vez que había alcanzado estatus de clase media, se disolvía en una sociedad sin identidad ni conflicto de clase (véase Wieviorka, 1992). Si la tesis se demostraba falsa en un caso favorable, entonces lo más probable es que fuese falsa en casos intermedios. Se eligió como caso Luton, un centro industrial próspero con empresas famosas por sus altos salarios y su gran estabilidad social —un terreno fértil para la identidad de clase media—, y a través de un trabajo de campo intensivo los investigadores descubrieron que incluso allí prevalecía una cultura obrera autónoma, lo que daba credibilidad general a la tesis de la persistencia de la identidad de clase. Más adelante analizaremos de forma más sistemática este tipo de muestreo estratégico.

Por lo que concierne a la relación entre los estudios de caso, las grandes muestras y los descubrimientos, W. I. B. Beveridge (1951; cita procedente de Kuper y Kuper, eds., 1985: 95) hizo la siguiente observación inmediatamente antes del estallido de la revolución cuantitativa en las ciencias sociales: «Más descubrimientos se han hecho mediante la observación intensa que utilizando la estadística aplicada a grandes grupos». Esto no significa que el estudio de casos sea siempre apropiado o relevante como método de investigación, o que las grandes muestras aleatorias carezcan de valor (véanse también más adelante las Conclusiones). La elección del método debe depender claramente del problema que se estudie y sus circunstancias.

Debemos mencionar, por último, que la generalización formal, bien realizada a partir de grandes muestras o de casos únicos, se ha sobrevalorado de forma considerable como

fuerza principal del progreso científico. El economista Mark Blaug (1980) —un declarado defensor del modelo científico hipotético-deductivo— ha demostrado que aunque los economistas defienden de boquilla el modelo hipotético deductivo y la generalización, raramente practican lo que predicen en la investigación real. En términos más generales, Thomas Kuhn ha mostrado que la precondition más importante para la ciencia es que los investigadores posean una amplia serie de conocimientos prácticos para realizar el trabajo científico. La generalización es sólo uno de ellos. En las lenguas germánicas el término «ciencia» (*Wissenschaft*) significa, literalmente, «obtener conocimiento». Y la generalización formal es sólo una de las muchas formas mediante las cuales la gente obtiene y acumula conocimiento. Que el conocimiento no se puede generalizar formalmente no significa que no pueda tomar parte en el proceso colectivo de la acumulación del conocimiento en un campo determinado o en una sociedad dada. Un estudio de caso fenomenológico puramente descriptivo sin ningún intento de generalizar puede, sin duda, tener algún valor en este proceso y con frecuencia ha contribuido a abrir un camino hacia la innovación científica. Esto no equivale a criticar los intentos de generalización formal, porque esos intentos son medios esenciales y eficaces de desarrollo científico. Simplemente pretendo hacer hincapié en las limitaciones que se producen cuando la generalización formal se convierte en el único método legítimo de investigación científica.

Eckstein nos ha ofrecido una idea equilibrada del papel del estudio de casos en el intento de generalizar mediante la comprobación de las hipótesis:

«Los estudios comparativos y de casos son medios alternativos para el fin de comprobar las teorías, y la elección entre ellos debe estar principalmente gobernada por consideraciones arbitrarias o prácticas más que lógicas... Es imposible tomar en serio la posición de que el estudio de casos es sospechoso porque tiende a ser problemático y que el estudio comparativo merece el beneficio de la duda porque no lo es» (1975: 116, 131; cursiva en el original; véase también Barzelay, 1993: 305 y ss.).

Eckstein usa aquí el término «teoría» en su sentido «duro», es decir, que comprende explicación y predicción. Esto hace que el rechazo de Eckstein de la idea de que los estudios de caso no pueden usarse para comprobar teorías o para generalizar sea más fuerte que mi propia opinión, que se limita aquí a la comprobación de la «teoría» en el sentido «débil», es decir, la comprobación de proposiciones o hipótesis. Eckstein muestra que si en las ciencias sociales existieran las teorías predictivas, entonces el estudio de casos se podría usar para comprobar esas teorías igual que otros métodos.

Más recientemente, John Walton (1992: 129) ha observado de forma similar que «los estudios de casos tienden a producir una teoría mejor». Sin embargo, Eckstein señala la nota-

ble falta de teorías genuinas en su propia área, la ciencia política, aunque, al parecer, no llega a comprender por qué ocurre así:

«El propósito de la aplicación disciplinada de teorías a los casos le obliga a uno a exponer las teorías de una forma más rigurosa de lo normal, siempre y cuando la aplicación sea verdaderamente “disciplinada”, es decir, destinada a mostrar que la teoría válida impone una interpretación particular del caso y excluye otras. Como ya se ha señalado, esto, desafortunadamente, es raro (si llega a ocurrir) en el estudio de la política. Una razón que lo explica es la falta de teorías convincentes» (1975: 103-104).

El estudio de casos es ideal para la generalización utilizando el tipo de comprobación que Karl Popper ha llamado «falsación», que en la ciencia social forma parte de la reflexividad crítica. La falsación es una de las comprobaciones más rigurosas a la que se puede someter una proposición científica: si una sola observación no se ajusta a la proposición, ésta se considera no válida y debe ser, por tanto, revisada o rechazada. El propio Popper usó el ahora famoso ejemplo de que «todos los cisnes son blancos» y propuso que una única observación de un solo cisne negro convertiría en falsa la proposición, algo que tendría un significado general y estimularía la investigación y la construcción de teorías. El estudio de casos es muy adecuado para identificar «cisnes negros» debido a su enfoque en profundidad: lo que parece ser «blanco», a menudo resulta «negro» cuando se examina más cerca.

Encontrar cisnes negros fue una experiencia con la que me llegué a familiarizar enormemente cuando hice mi primer estudio de un caso en profundidad sobre la política y la planificación urbanas de la ciudad de Aalborg, Dinamarca (Flyvbjerg, 1998a). Por ejemplo, en la Universidad me enseñaron el modelo neoclásico del «hombre económico», la competencia y el libre mercado. Cuando profundicé en lo que pasaba en el interior de Aalborg, descubrí que el hombre económico no vivía allí. La comunidad local de negocios la formaban mercachifles muy ocupados haciendo tratos ilícitos con políticos y administradores sobre cómo bloquear la competencia y el libre mercado y crear privilegios especiales para ellos mismos. Lo que descubrí en Aalborg falseó eficazmente el modelo neoclásico. De forma similar, el modelo de la democracia representativa que, superficialmente, parece aplicarse a todo y que supuestamente se aplica por ley en Aalborg y Dinamarca, sorprendentemente, no existía cuando profundicé en detalle en el caso. Aquí descubrí una manera de tomar decisiones semiinstitucionalizada, no muy democrática, donde los líderes de la comunidad de los negocios y del gobierno de la ciudad habían formado un concejo secreto que sustituía de forma eficaz al ayuntamiento democráticamente elegido como lugar donde se tomaban las decisiones importantes sobre la política y la planificación urbanas. Mis colegas en naciones del Tercer Mundo, que parecen albergar menos esperanzas en los mercados y la democracia que los académicos del Primer Mundo, soltaron una gran carcajada

cuando les conté mis descubrimientos de Aalborg. Comprendieron que, después de todo, nosotros, los del Norte, no somos tan diferentes; también somos Tercer Mundo.

Regresaremos a la falsación cuando analicemos el cuarto malentendido en el estudio de casos. Sin embargo, por ahora podemos corregir el segundo malentendido: que no podemos generalizar a partir de un solo caso y que el estudio de un caso no puede contribuir al desarrollo científico. Ahora se puede expresar así:

Uno puede generalizar sobre la base de un solo caso, y el estudio de un caso puede ser crucial para el desarrollo científico a través de la generalización como complemento o alternativa de otros métodos. Pero la generalización formal está sobrevalorada como fuente de desarrollo científico, mientras "la fuerza del ejemplo" está subestimada.

ESTRATEGIAS PARA LA SELECCIÓN DE UN CASO

Tercer malentendido sobre el estudio de casos: se ha pretendido que este método es más útil para generar hipótesis en los primeros pasos del proceso total de una investigación, mientras la comprobación de hipótesis y la construcción de teorías se realizan mejor mediante otros métodos en una fase posterior del proceso. Este malentendido se deriva del malentendido anterior de que uno no puede generalizar sobre la base de casos individuales. Y como este malentendido ha sido revisado antes, ahora podemos corregir el tercer malentendido como sigue:

El estudio de casos es útil tanto para generar como para comprobar hipótesis, pero no se limita exclusivamente a estas actividades investigadoras.

Eckstein, contraviniendo el conocimiento convencional en este campo, va más allá y afirma que los estudios de caso son mejores para comprobar hipótesis que para producirlas. Los estudios de caso, afirma Eckstein (1975: 80), «son valiosos en todas las fases del proceso de la construcción de teoría, pero sobre todo en la fase de construcción teórica donde normalmente se les atribuye menos valor: la fase en la que las teorías candidatas se someten a prueba». La comprobación de hipótesis está directamente relacionada con la cuestión de la «generalizabilidad» y ésta, a su vez, está relacionada con la cuestión de la selección del caso.

Aquí, la capacidad de generalización de los estudios de caso puede aumentar por medio de la selección estratégica del caso (sobre la selección de los casos, véanse Ragin, 1992;

Rosch, 1978). Cuando el objetivo es lograr la mayor cantidad posible de información sobre un determinado problema o fenómeno, un caso representativo o una muestra aleatoria puede no ser la estrategia más apropiada. Ello se debe a que el típico caso o el caso medio suele no proporcionar la mejor ni la mayor información. Los casos atípicos o extremos suelen revelar más información porque activan más actores y más mecanismos básicos en la situación que se estudia. Además, desde una perspectiva tanto orientada a la comprensión como a la acción, suele ser más importante clarificar las causas profundas de un determinado problema y sus consecuencias que describir los síntomas del problema y la frecuencia con la que éstos ocurren. Las muestras aleatorias que acentúan la representatividad raramente podrán producir este tipo de conocimiento; es más apropiado seleccionar algunos casos por su validez.

La tabla A resume varias formas de muestreo. El *caso extremo* puede ser muy adecuado para captar la cuestión de una forma especialmente radical, algo que suele darse en estu-

TABLA A

Estrategias para la selección de muestras y casos

Tipo de selección	Propósito
A. Selección aleatoria	Evitar sesgos sistemáticos en la muestra. El tamaño de la muestra es decisivo para la generalización
1. Muestra aleatoria	Obtener una muestra representativa que permita la generalización para toda la población
2. Muestra estratificada	Generalizar para subgrupos especialmente seleccionados entre la población
B. Selección orientada hacia la información	Maximizar la utilidad de la información procedente de pequeñas muestras y casos únicos. Los casos se seleccionan a partir de las expectativas sobre su contenido de información
1. Casos extremos/desviados	Obtener información sobre casos inusuales, que pueden ser especialmente problemáticos o especialmente buenos en un sentido más estrictamente definido
2. Casos con máxima variación	Obtener información sobre la importancia de varias circunstancias en el desarrollo y el resultado del caso; v.g., tres o cuatro casos que son muy diferentes en una dimensión: tamaño, forma de organización, localización, presupuesto, etc.
3. Casos críticos	Obtener información que permita deducciones locales del tipo «si éste es (no es) válido para este caso, entonces lo es para todos los casos (ningún caso)».
4. Casos paradigmáticos	Desarrollar una metáfora o establecer una escuela para el dominio al que concierne el caso

dios de caso muy conocidos como «El hombre lobo», de Freud, y el «Panóptico» de Foucault. A diferencia de aquél, el *caso crítico* se puede definir como un caso con importancia estratégica para el problema en general. Por ejemplo, una clínica de medicina ocupacional quiere investigar si las personas que trabajaban con disolventes orgánicos padecen daños cerebrales. En lugar de elegir una muestra representativa de entre las empresas del sector que usan disolventes orgánicos, la clínica localiza estratégicamente un lugar de trabajo que cumple todas las medidas de seguridad, higiene, calidad del aire, etc. Esta empresa modelo se convierte en el caso crítico: si en esas instalaciones la clínica encuentra el tipo de secuelas cerebrales relacionado con los disolventes orgánicos, entonces es probable que ese problema se dé también en otras empresas que observan menos las medidas de seguridad e higiene. Con este tipo de elección estratégica se puede ahorrar tiempo y dinero en la investigación de un determinado problema. Otro ejemplo de selección de caso crítico es la ya mencionada selección estratégica del plomo y la pluma para comprobar si objetos diferentes caen con la misma velocidad. La selección de materiales proporcionó la posibilidad de formular una generalización característica de los casos críticos, una generalización del tipo: «si es válida para este caso, es válida para todos (o muchos) casos». En su forma negativa, la generalización sería así: «si no es válida para este caso, entonces no lo es para ningún (o sólo para unos pocos) caso(s)».

¿Cómo podemos identificar un caso crítico? Esta pregunta es más difícil de contestar que la pregunta de qué es un caso crítico. Localizar un caso crítico requiere experiencia y no existe ningún principio metodológico universal para poder identificar con certeza un caso crítico. El único consejo general que podemos dar es que para encontrar casos críticos es buena idea buscar los casos «más probables» o los «menos probables», es decir, casos que tienen muchas probabilidades bien de confirmar claramente, bien de falsear irrefutablemente las proposiciones y las hipótesis. Esto es lo que creía estar haciendo cuando planifiqué el estudio del caso de Aalborg que he mencionado antes (Flyvbjerg, 1998a). Pero estaba equivocado, y, desgraciadamente, no me percaté de ello hasta que había llegado a la mitad del proceso de mi investigación. Inicialmente pensé en Aalborg como caso crítico «más probable» en los siguientes términos: si la planificación urbana y la racionalidad eran débiles frente al poder en Aalborg, entonces, lo más probable era que fuesen débiles en cualquier parte, al menos en Dinamarca, porque en Aalborg el paradigma racional de la planificación era más fuerte que en cualquier otro sitio. Finalmente, me percaté de que esta lógica era defectuosa, porque mi investigación sobre las relaciones locales de poder mostraba que una de las «caras del poder» más influyente en Aalborg, la Cámara de Comercio e Industria, era sustancialmente más fuerte que sus equivalentes en otros lugares. Esto no se me reveló al principio porque se había realizado mucha menos investigación sobre las relaciones de poder locales que sobre la planificación local. Por consiguiente, en lugar de un caso crítico, inconscientemente terminé estudiando 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 la racionalidad fuerte se topa con un poder fuerte en el área de la política y la planificación urbanas. Pero esta selección de Aalborg como caso extremo me vino dada, yo no lo elegí deliberadamente. Fue una experiencia frustrante, sobre todo durante los meses en los que me percaté de que no se trataba de un caso crítico, hasta que comprendí con claridad que no todo estaba perdido porque algo había descubierto. Creo que un investigador de casos que explora nuevos campos debe estar preparado para tales incidentes.

Un ejemplo modelo de caso «menos probable» es el estudio clásico de Robert Michels (1962) sobre la oligarquía en las organizaciones. Al elegir una organización popular estructurada horizontalmente, con fuertes ideales democráticos, es decir, un tipo de organización con baja probabilidad de ser oligárquica, Michels pudo comprobar el carácter universal de la tesis de la oligarquía; es decir, «si esta organización es oligárquica, también lo serán la mayoría de las demás». El correspondiente ejemplo modelo de caso «más probable» es el estudio de W. F. White (1943) sobre el vecindario de un suburbio de Boston que, de acuerdo con la teoría existente, debía exhibir desorganización social, pero que, de hecho, exhibía lo contrario (véanse también los artículos sobre el estudio de White en *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 21, n.º 1, 1992).

Los casos del tipo «más probable» son especialmente adecuados para la falsación de proposiciones, mientras los «menos probables» son los más apropiados para las pruebas de verificación. Debemos subrayar que el caso más probable para una proposición es el menos probable para su negación. Por ejemplo, el vecindario del suburbio de Whyte podía considerarse como caso menos probable para una hipótesis concerniente a la universalidad de la organización social. Por lo tanto, la identificación de un caso como más o menos probable guarda relación tanto con el diseño del estudio como con las propiedades específicas del caso real.

Una última estrategia para seleccionar casos es la elección de un *caso paradigmático*. Thomas Kuhn mostró que las habilidades básicas —o prácticas fundamentales— de los científicos de la naturaleza se organizan en términos de «ejemplares», cuyo papel puede ser estudiado por los historiadores de la ciencia. De forma similar, estudiosos como Clifford Geertz y Michel Foucault han organizado su investigación basándose en paradigmas culturales específicos: para Geertz hay un paradigma, por ejemplo, en el «juego profundo» de la pelea de gallos de Bali, mientras para Foucault los ejemplos son las prisiones europeas y el «panóptico». Ambos son ejemplos de casos paradigmáticos, es decir, casos que ponen de relieve las características generales de las sociedades en cuestión. Kuhn mostró que los paradigmas científicos no se podían expresar como reglas o teorías. No existe ninguna

teoría predictiva de cómo se produce una teoría predictiva. Una actividad científica es reconocida o rechazada como ciencia válida por lo cerca o lejos que está de uno o más ejemplares; es decir, prototipos prácticos de un buen trabajo científico. Un caso paradigmático de cómo los científicos hacen ciencia es precisamente ese prototipo. Opera como un punto de referencia y puede funcionar como foco para la fundación de escuelas de pensamiento.

Igual que con el caso crítico, podemos preguntarnos: «¿cómo podemos identificar un caso paradigmático?», ¿cómo podemos determinar si un caso determinado tiene valor metafórico o prototípico? Estas preguntas son incluso más difíciles de contestar que las referentes al caso crítico, precisamente porque el caso paradigmático trasciende toda suerte de criterios basados en reglas. No existe estándar alguno de caso paradigmático porque él es el que establece el estándar. Hubert y Stuart Dreyfus consideran los casos paradigmáticos y los estudios de caso como algo central para el aprendizaje humano. En una entrevista con Hubert Dreyfus (archivos del autor), le pregunté en qué consiste un caso paradigmático y cómo se puede identificar. Dreyfus contestó:

«Heidegger dice que reconocemos un caso paradigmático porque brilla, pero me temo que esto no resulta de gran ayuda. Simplemente hemos de ser intuitivos. Todos podemos decir, por ejemplo, qué es un caso mejor o peor de un cuadro de Cézanne. Pero no creo que pueda existir alguna regla para decidir qué convierte a Cézanne en un pintor moderno paradigmático... Es un gran problema en una sociedad democrática donde se supone que las personas justifican lo que son sus intuiciones. De hecho, nadie realmente puede justificar lo que es su intuición. Por eso es necesario desarrollar razones, pero no serán las verdaderas razones».

Podemos estar de acuerdo con Dreyfus en que la intuición es central para identificar casos paradigmáticos, pero podemos no estarlo en que es un problema tener que justificar nuestras intuiciones. Algunos estudios etnometodológicos de la práctica científica han demostrado que todo su rango de actividades se basa en procedimientos dados por supuestos que parecen en buena parte intuitivos. Sin embargo, esas decisiones intuitivas son razonables, en el sentido de que o son sensatas para otros practicantes o, a menudo, son explicables si no inmediatamente sensatas. Esto es lo que parece suceder con la selección de casos paradigmáticos. Podemos seleccionar esos casos sobre la base de procedimientos intuitivos dados por supuestos, pero a menudo se nos exige rendir cuentas de esa selección. Esa rendición de cuentas debe ser sensata para otros miembros de las comunidades académicas de las que formamos parte. Puede decirse incluso que ésta es una característica general del mundo académico, científico o no, y no un rasgo peculiar de la selección en los estudios de casos paradigmáticos en ciencias sociales. Por ejemplo, suele ser insuficiente justificar la aplicación de unos fondos de investigación a un proyecto alegando que

nuestra intuición nos dice que se debe realizar un proyecto determinado. Un comité de investigación opera idealmente como una comprobación de la sociedad de si el investigador puede dar cuenta, en términos colectivamente aceptables, de su elección intuitiva, incluso aunque la intuición sea la razón real o más importante por la cual el investigador quiere realizar el proyecto.

No es posible determinar por adelantado de forma sólida, y ni siquiera frecuente, si un caso es paradigmático o no; por ejemplo, el caso de Geertz de la pelea de gallos de Bali. Además de la elección estratégica del caso, la ejecución del estudio jugará también un papel, como también lo harán las reacciones al estudio de la comunidad investigadora, del grupo estudiado y, posiblemente, de un público más amplio. El valor de un estudio de caso dependerá de la pretensión de validez que los investigadores puedan conceder al estudio, y del estatus que esa pretensión logre en el diálogo con otras pretensiones de validez en el discurso al que el estudio contribuye. Al igual que todo buen artesano, lo único que pueden hacer los investigadores es usar su experiencia e intuición para valorar si creen que un caso determinado es interesante en un contexto paradigmático y si pueden alegar razones colectivamente aceptables para la elección del caso.

Por último, por lo que concierne a las consideraciones estratégicas en la elección de los casos, hay que mencionar que las diversas estrategias para la selección no son necesariamente excluyentes entre sí. Por ejemplo, un caso puede ser a la vez extremo, crítico y paradigmático. La interpretación de un caso así puede proporcionar una elevada cantidad de información, porque obtenemos varias perspectivas y conclusiones sobre el caso según sea considerado e interpretado como de uno u otro tipo.

¿CONTIENEN LOS ESTUDIOS DE CASO UN SESGO SUBJETIVO?

El cuarto de los cinco malentendidos sobre la investigación mediante el estudio de casos es que el método mantiene un sesgo hacia la verificación, entendido como una tendencia a confirmar las nociones preconcebidas del investigador, de tal modo que el estudio tiene un dudoso valor científico. Diamond (1996: 6), por ejemplo, es de esta opinión. Observa que el estudio de casos padece lo que él denomina una «desventaja paralizadora» porque no aplica «métodos científicos», entendidos por Diamond como métodos útiles para «frenar la tendencia a dar nuestras interpretaciones preexistentes a los datos a medida que se acumulan».

Para Francis Bacon (1853: xlvi), este sesgo hacia la verificación no era simplemente un fenómeno relacionado con el estudio de casos en particular, sino una característica humana fundamental. Así expresó Bacon su idea:

«El entendimiento humano, por su peculiar naturaleza, supone enseguida un mayor grado de orden e igualdad en las cosas del que en realidad encuentra. Una vez expresada y establecida una proposición, el entendimiento humano fuerza todo lo demás para añadir nuevo apoyo y confirmación. Ser más propenso y sensible a lo afirmativo que a lo negativo constituye un error peculiar y perpetuo del entendimiento humano».

Ciertamente, Bacon toca un problema fundamental, un problema con el que tienen que vérselas de alguna forma todos los investigadores. Charles Darwin (1958: 123), en su autobiografía, describe el método que él mismo desarrolló para evitar el sesgo hacia la verificación:

«Durante muchos años he seguido una regla de oro, a saber: cuando un hecho publicado, una nueva observación o pensamiento, contrarios a mis resultados generales, se han cruzado en mi camino, he hecho sin falta un memorando de él inmediatamente; porque he descubierto por experiencia que esos hechos y pensamientos tendían más a escapar de la memoria que los favorables. Gracias a este hábito se han hecho muy pocas objeciones a mis ideas de las que yo al menos haya tenido noticia y a las que haya intentado responder».

El sesgo hacia la verificación es general, pero la supuesta deficiencia del estudio de casos y otros métodos cualitativos es que ostensiblemente ofrecen más espacio al juicio arbitrario y subjetivo del investigador que otros métodos: suelen ser considerados menos rigurosos que los métodos cuantitativos hipotético-deductivos. Si bien esta crítica es útil, porque nos sensibiliza ante una cuestión importante, los investigadores de casos experimentados simplemente consideran que demuestra una falta de conocimiento de lo que significa una investigación mediante el estudio de casos. Donald Campbell y otros han mostrado que la crítica es una falacia, porque el estudio de casos tiene su propio rigor, diferente, por supuesto, pero no menos estricto que el rigor de los métodos cuantitativos. La ventaja del estudio de casos es que puede «acercarse» a situaciones de la vida real y comprobar ideas en relación directa con el fenómeno a medida que se desarrolla en la práctica.

De acuerdo con Campbell, Ragin, Geertz, Wieviorka, Flyvbjerg y otros, los investigadores que han realizado estudios de casos intensivos y en profundidad informan que, de forma típica, sus ideas, supuestos, conceptos e hipótesis preconcebidos eran equivocados y que el material del caso les ha obligado a revisar sus hipótesis sobre cuestiones esenciales. El estudio de casos impone al investigador el tipo de falsación descrito anteriormente. Ragin (1992: 225) lo denomina «un rasgo especial de la investigación con N pequeño» y explica que criticar los estudios de casos únicos por ser inferiores a los estudios de casos múltiples

es un error, porque incluso los estudios de casos únicos «son múltiples en la mayoría de las investigaciones, ya que ideas y evidencia pueden estar vinculadas de muchas maneras diferentes».

Geertz (1995: 199) dice acerca del trabajo de campo implicado en la mayoría de los estudios de casos en profundidad que «El Campo» en sí es una «poderosa fuerza disciplinar: enérgica, exigente e incluso coercitiva». Como toda fuerza de este tipo, puede ser subestimada, pero no eludida. «Es demasiado persistente como para eludirla», dice Geertz. Que el autor se está refiriendo a un fenómeno general se puede apreciar sencillamente examinando estudios de caso como los que han hecho Eckstein (1975), Campbell (1975) y Wieviorka (1992). Campbell (1975: 181-182) analiza las causas de este fenómeno en el siguiente párrafo:

«En un estudio de caso realizado por un científico social vigilante que tiene un conocimiento local profundo, la teoría que usa para explicar la diferencia focal también genera predicciones o expectativas sobre decenas de otros aspectos de la cultura, y él no retiene la teoría hasta que la mayoría de aquéllas estén también confirmadas... Las experiencias de los científicos sociales lo confirman. Incluso en un estudio cualitativo de caso único, el científico social concienzudo suele no hallar ninguna explicación que parezca satisfactoria. Este resultado sería imposible si la caricatura del estudio de caso único... fuese correcta: en su lugar habría un exceso de explicaciones subjetivamente convincentes».

De acuerdo con las experiencias mencionadas anteriormente, es la falsación, no la verificación, lo que caracteriza el estudio de casos. Es más, la cuestión del subjetivismo y el sesgo hacia la verificación afecta a todos los métodos, no sólo al estudio de casos y otros métodos cualitativos. Por ejemplo, el elemento del subjetivismo arbitrario sería importante en la elección de las categorías y variables para una investigación cuantitativa o estructural como, por ejemplo, un cuestionario estructurado que se va a usar con una cuantiosa muestra de casos. Y hay una probabilidad alta de que (1) este subjetivismo sobreviva sin ser minuciosamente corregido durante el estudio y de que (2) afecte a los resultados simplemente porque el investigador estructural/cuantitativo no se acerca tanto a lo que está estudiando como el investigador del estudio de casos, por lo que tiene menos probabilidades de ser corregido por los objetos del estudio «que responden». De acuerdo con Ragin:

«este rasgo explica por qué la investigación cualitativa con un N pequeño se sitúa con más frecuencia en la vanguardia del desarrollo teórico. Cuando N es elevado, hay pocas oportunidades para revisar la delimitación de un caso. Al principio del análisis, los casos se descomponen en variables, y casi todo el diálogo de las ideas

y la evidencia transcurre a través de las variables. Una implicación de esta discusión es que si la investigación con N grande se pudiera hacer más sensible ante la diversidad y la heterogeneidad potencial de los casos incluidos en el análisis, esta investigación podría desempeñar un papel más importante en el avance de la teoría en la ciencia social» (1992: 225; véase también Ragin, 1987: 164-171).

También aquí, esta diferencia entre las grandes muestras y los casos únicos se puede entender en términos de la fenomenología del aprendizaje humano que antes hemos mencionado. Si suponemos que la meta del trabajo del investigador es entender y aprender sobre el fenómeno que está siendo estudiado, entonces la investigación es simplemente una forma de aprendizaje. Si suponemos que la investigación, igual que otros procesos de aprendizaje, se puede describir mediante la fenomenología del aprendizaje humano, entonces es evidente que la forma más avanzada de comprensión se logra cuando los investigadores se sitúan ellos mismos dentro del contexto que están estudiando. Sólo de este modo pueden los investigadores comprender los puntos de vista y la conducta que caracterizan a los actores sociales. En relación con esta cuestión, Giddens afirma que las descripciones válidas de las actividades sociales suponen que los investigadores poseen aquellas habilidades necesarias para participar en las actividades descritas:

«He aceptado que es correcto decir que la condición para generar descripciones de la actividad social es ser capaz en principio de participar en ella. Ello implica un “mutuo conocimiento”, compartido por el observador y los participantes, cuya acción constituye y reconstituye el mundo social» (1982: 15).

Desde este punto de vista, la proximidad con la realidad que entraña el estudio de casos, y el proceso de aprendizaje que éste genera para el investigador, constituirán con frecuencia un prerrequisito para la comprensión avanzada. En este contexto, empezamos a comprender la conclusión de Beveridge de que hay más descubrimientos que se derivan del tipo de observación intensa que posibilita el estudio de casos que del tipo de estadísticas aplicadas a grandes grupos. Con el punto de partida en el proceso de aprendizaje, entendemos por qué el investigador que realiza un estudio de casos con frecuencia termina descartando nociones y teorías preconcebidas. Esta actividad es simplemente un elemento central en el aprendizaje y en el logro de nuevas ideas. Formas más simples de comprensión pueden generar otras más complejas a medida que dejamos de ser principiantes para convertirnos en expertos.

Así, el cuarto malentendido —que el estudio de casos supuestamente contiene un sesgo hacia la verificación entendido como una tendencia a confirmar las ideas preconcebidas del investigador— queda revisado como sigue:

El estudio de casos no contiene un sesgo hacia la verificación de las nociones preconcebidas del investigador más marcado que otros métodos de investigación. Al contrario, la experiencia indica que el estudio de casos contiene un mayor sesgo hacia la falsación de nociones preconcebidas que hacia la verificación.

LA IRREDUCTIBLE CALIDAD DE LAS BUENAS NARRATIVAS DE CASOS

Los estudios de caso suelen contener un elemento sustancial de narrativa. La buenas narrativas enfocan de forma típica las complejidades y las contradicciones de la vida real. Y, por lo tanto, puede ser difícil o imposible resumir esas narrativas en fórmulas, proposiciones generales y teorías científicas exactas (Benhabib, 1990; Rouse, 1990; Roth, 1989; White, 1990; Mitchell y Charmaz, 1996). Los críticos del estudio de casos tienden a considerar esto una desventaja. Sin embargo, para el investigador mediante el estudio de casos, una narrativa particularmente «densa» y difícil de resumir no constituye un problema. Antes bien, suele ser un indicio de que el estudio ha descubierto una problemática particularmente rica. Por consiguiente, la pregunta es si el resumen y la generalización, que para los críticos constituyen un ideal, es siempre deseable. Nietzsche (1974: 335 [§ 373]) se expresa con claridad al contestar a esta pregunta: «Por encima de todo —dice sobre hacer ciencia—, no debemos querer despojar a la existencia de su *rica ambigüedad*» (cursiva en el original).

Cuando hice el estudio de Aalborg intenté captar la rica ambigüedad de las políticas y la planificación en una democracia moderna. Lo hice centrándome en profundidad en los eventos específicos del caso y en los pequeños detalles de los eventos. Trabajar con estos pequeños detalles lleva mucho tiempo y debo admitir que durante varios años, mientras rebuscaba laboriosamente en los archivos, hacía entrevistas, realizaba observaciones, hablaba con mis informantes, escribía y obtenía información, me vino a la cabeza una inquietante y persistente pregunta. Se trata de una pregunta destinada a obsesionar a muchos de los que realizan estudios de caso densos y en profundidad: «¿Quién va a querer aprender de un caso como éste, y con este grado de *detalle?*». Mi deseo era que el caso de Aalborg fuese particularmente denso porque quería probar la tesis de que los fenómenos más interesantes en la política y la planificación y los de mayor importancia general se encontraban en los detalles más concretos y pequeños. O, por decirlo de otro modo, quería ver si los dualismos general-específico y abstracto-concreto podían metamorfosearse y desaparecer si profundizaba en los detalles. Richard Rorty ha observado con perspicacia que el modo de re-encantar el mundo es ceñirse a lo concreto. De forma similar, Nietzsche aconseja ocuparse de «las pequeñas cosas». Creo que tanto Rorty como Nietzsche están en lo correcto. Considero que el caso de Aalborg está formado del tipo de cosas pequeñas y

concretas de las que ellos hablan. Creo, en definitiva, que un caso en sí es una cosa pequeña, lo que Nietzsche denomina una verdad aparentemente discreta e insignificante que, cuando se examina de cerca, resultará estar preñada de paradigmas, metáforas e importancia general. Ésa era mi tesis, pero las tesis pueden ser equivocadas y los estudios de caso pueden fracasar. Me sentí verdaderamente aliviado cuando, al final, comprendí que la estrategia de centrarme en las minucias valió la pena.

Lisa Peattie (2001: 260) nos advierte explícitamente del peligro de resumir los estudios densos de casos: «Sencillamente, el verdadero valor del estudio de caso, la naturaleza contextual e inter-penetrante de las fuerzas, se pierde cuando uno intenta resumirla en grandes conceptos mutuamente excluyentes». De acuerdo con ella, el estudio denso de casos es más útil para el practicante y más interesante para la teoría social que los «descubrimientos» fácticos o las generalizaciones teóricas de alto nivel.

Lo contrario de resumir y «cerrar» el estudio de un caso es mantenerlo abierto. A este respecto, he descubierto las dos estrategias de trabajo siguientes, que, en mi opinión, son particularmente adecuadas para asegurar esa apertura. Primera, a la hora de redactar el estudio de un caso no creo en el papel del narrador y reductor omnisciente. Antes bien, relato la historia en su diversidad, permitiendo que la historia se desarrolle a partir de las historias individuales múltiples, complejas y, a veces, contradictorias que me han contado los actores del caso. Segunda, evito vincular el caso con teorías de cualquier especialidad académica. Antes bien, relaciono el caso con posiciones filosóficas más generales que cruzan las especialidades. De esta forma intento dejar espacio a lectores de diferentes procedencias para que hagan sus propias interpretaciones y saquen diversas conclusiones sobre la pregunta: ¿de qué es un caso el caso? El objetivo no es hacer que el estudio del caso lo sea todo para todos. El objetivo es permitir que el estudio sea diferentes cosas para diferentes personas. Intento lograrlo describiendo el caso con muchas facetas —como la vida misma—, de modo que diferentes lectores sientan atracción o repulsión por diferentes cosas del caso. A los lectores no se les señala ningún camino teórico ni se les da la impresión de que la verdad está al final de ese camino. Los lectores tendrán que descubrir su propio camino y verdad en el fondo del caso. Así, además de las interpretaciones de los actores y los narradores del caso, los lectores son invitados a decidir el significado del caso y a cuestionar las interpretaciones de los actores y los narradores con el fin de responder esa pregunta categórica de todo estudio de caso: «¿de qué es un caso este caso?».

Las historias de caso escritas de esta forma nunca se pueden contar de nuevo brevemente ni resumir en sólo algunos resultados importantes. La historia del caso es, en sí misma, el resultado. Es, por así decirlo, una «realidad virtual». Para el lector dispuesto a entrar en esa realidad y explorar dentro y fuera, la recompensa es una sensibilidad hacia las cuestio-

nes próximas que no se puede obtener con la teoría. A los estudiantes se les puede abandonar sin peligro a este tipo de realidad, que les proporciona un campo de instrucción útil con ideas sobre las prácticas de la vida real que la enseñanza académica no suele darles.

Si regresamos brevemente a la fenomenología del aprendizaje humano podemos comprender por qué resumir los estudios de caso no es siempre útil y, en algunas ocasiones, puede incluso ser contraproducente. En el nivel del principiante, el conocimiento consiste precisamente en las fórmulas reducidas características de la teoría, mientras la auténtica pericia se basa en la experiencia íntima con miles de casos individuales y en la capacidad de discriminar entre situaciones, con todos sus matices, sin destilarlas en fórmulas o casos estándares. El problema es análogo a la incapacidad de los sistemas expertos heurísticos basados en los ordenadores para acercarse al nivel de los expertos humanos virtuosos, incluso si los sistemas se comparan con los expertos que han concebido las reglas con las que estos sistemas operan. Esto es así porque los expertos no usan reglas, sino que operan sobre la base de experiencia detallada en un caso. He aquí la *verdadera* pericia. Las reglas de los sistemas expertos se formulan sólo porque los sistemas lo requieren; las reglas son características de los *sistemas* expertos, pero no de los *expertos* humanos.

En la misma línea, se podría decir que la formulación de reglas que se produce cuando los investigadores resumen su trabajo en teorías es característica de la cultura de la investigación, de los investigadores y de la actividad teórica, pero esas reglas no necesariamente forman parte de la realidad estudiada constituida por los «actores sociales virtuosos» de Bourdieu (1977: 8, 15). Algo esencial se puede perder en el resumen; por ejemplo, la posibilidad de comprender la actuación social virtuosa, que, como ha mostrado Bourdieu, no se puede destilar en fórmulas teóricas: es precisamente el temor a perder ese «algo» lo que hace cautos a los investigadores de casos a la hora de resumir sus estudios. Los investigadores de casos tienden, pues, a ser escépticos ante la posibilidad de borrar el detalle fenomenológico en favor del cerramiento conceptual.

Ludwig Wittgenstein compartía este escepticismo. De acuerdo con Gasking y Jackson, Wittgenstein usó la siguiente metáfora para describir su uso del enfoque del estudio de caso en filosofía:

«Para enseñarle filosofía, soy como un guía que ha de enseñarle cómo orientarse en Londres. Le tengo que llevar a través de la ciudad de norte a sur, de este a oeste, desde Euston hasta el dique y desde Piccadilly hasta Marble Arch. Después de haberle llevado por la ciudad varias jornadas, en toda suerte de direcciones y sentidos, habremos pasado por una calle determinada un determinado número de veces, atravesando cada vez la calle como parte de cada jornada. Al final, usted cono-

cerá Londres; usted será capaz de encontrar su camino igual que un londinense. Por supuesto, un buen guía le llevará a usted por las calles más importantes con más frecuencia que por las calles adyacentes; un mal guía hará lo contrario. En filosofía soy un guía bastante malo» (1967: 51).

Este enfoque implica explorar directamente los fenómenos en lugar de leer mapas de ellos. Se estudian las prácticas reales antes que sus reglas, y uno no se contenta sólo con aprender sobre aquellas partes de las prácticas que están abiertas al escrutinio público; se debe investigar también lo que Irving Goffman (1963) llama el «trasfondo escénico» de los fenómenos sociales, lo que para Wittgenstein son las calles adyacentes.

Con respecto a la intervención en los asuntos sociales y políticos, Abbott (1992: 79) ha hecho la correcta observación de que una ciencia social expresada en términos de narrativas de caso típicas proporcionaría «un acceso a la intervención política mucho mejor que la presente ciencia social de las variables». De forma similar, MacIntyre (1984: 216) dice: «Sólo puedo contestar a la pregunta qué voy a hacer si antes puedo responder a de qué historia o historias creo que formo parte». Varios comentaristas han señalado que la narrativa es un antiguo método y quizás nuestra forma más fundamental de dar sentido a la experiencia (Novak, 1975: 175; Mattingly, 1991: 237; véanse también Abbot, 1992; Arendt, 1958; Carr, 1986; Ricoeur, 1984, Fehn *et al.*, 1992; Rasmussen, 1995, y Bal, 1997).

Para MacIntyre (1984: 214, 216), el ser humano es un «animal contador de historias» y la noción de historia es una noción tan fundamental como la noción de acción. En el mismo tono, Mattingly (1991: 237) señala que las narrativas no sólo dan una forma significativa a las experiencias que ya hemos vivido. También nos proporcionan una mirada hacia delante que nos ayuda a anticipar situaciones antes de encontrarnos con ellas, permitiéndonos imaginar futuros alternativos. Las preguntas de la narrativa no empiezan —en realidad no pueden empezar— con supuestos teóricos explícitos. Antes bien, parten del interés en un fenómeno particular que como mejor se puede explicar es mediante la narrativa. Las premisas de la narrativa desarrollan luego descripciones e interpretaciones del fenómeno desde la perspectiva de los participantes, los investigadores y otros.

Labov (1966: 37-39) escribe que cuando una buena narrativa llega a su fin «sería impensable que un espectador dijese: “¿Y qué?”». Todo buen narrador ha de estar previendo continuamente esta pregunta. Una narrativa que carece de una moraleja que pueda expresarse de forma breve e independiente no necesariamente carece de sentido. Y una narrativa no tiene éxito simplemente porque permita una breve moraleja. Una narrativa exitosa no permite que se plantee en ningún momento esa pregunta. La narrativa ha proporcionado la

respuesta antes de que se formule la pregunta. La narrativa en sí es la respuesta (Nehamas, 1985: 163-164).

Una reformulación del quinto malentendido, que establece que suele ser difícil resumir los estudios de caso en proposiciones y teorías generales, se expresaría así:

Es correcto que suele ser difícil resumir los estudios de caso, en especial por lo que concierne al proceso del caso. Es menos correcto en lo que toca al resultado. Los problemas implicados en el resumen de los estudios de caso, sin embargo, se deben más a las propiedades de la realidad estudiada que al estudio de caso como método de investigación. A menudo no es deseable resumir y generalizar los estudios de caso. Los buenos estudios deben interpretarse como narrativas en su totalidad.

Debemos volver a resaltar que, a pesar de que sea difícil o no deseable resumir los estudios de caso, el método del estudio de casos puede ciertamente contribuir, en general, al desarrollo acumulativo del conocimiento; por ejemplo, en lo que se refiere al uso de los principios para comprobar proposiciones descritos anteriormente en el segundo y tercer malentendidos.

CONCLUSIONES

Hoy día, cuando los estudiantes y colegas se presentan ante mí pertrechados del conocimiento convencional sobre la investigación mediante el estudio de casos y me dicen, por ejemplo, que no podemos generalizar a partir de un solo caso o que los estudios de caso son arbitrarios y subjetivos, sé cómo contestar. El conocimiento convencional es, de principio a fin, erróneo o equivocado. Por las razones que ya he expresado, el estudio de casos es un método necesario y suficiente para determinadas e importantes tareas de investigación en las ciencias sociales, y es un método que funciona bien en comparación con otros métodos de investigación en las ciencias sociales.

Cuando los estudiantes me piden la referencia de un buen libro sobre cómo realizar investigación práctica mediante el estudio de caso, normalmente les recomiendo *The Art of Case Study Research*, de Robert Stake (1995). Si los estudiantes sienten curiosidad intelectual, les sugiero que lean también *What is a Case?*, de Charles Ragin y Howard Becker (1992). Ambos libros son de primera fila y coinciden bastante con las ideas presentadas en este artículo.

Déjenme reiterar, sin embargo, que la revisión de los cinco malentendidos sobre la investigación mediante el estudio de casos que acabo de describir no se debe interpretar como

un rechazo de la investigación centrada en grandes muestras aleatorias o poblaciones enteras; por ejemplo, las encuestas con cuestionario con su correspondiente análisis cuantitativo. Este tipo de investigación es también esencial para el desarrollo de la ciencia social; por ejemplo, para entender el grado en que ciertos fenómenos están presentes en un grupo dado o cómo varían según los casos. La ventaja de las grandes muestras es su amplitud, y su problema está relacionado con la profundidad. En el estudio de casos es al contrario. Ambos enfoques son necesarios para el buen desarrollo de la ciencia social.

Aquí, como en todas partes, la estricta separación que solemos encontrar en la literatura especializada entre los métodos cualitativos y los cuantitativos es espuria. La separación es un desafortunado artefacto de las relaciones de poder y las restricciones de tiempo en la formación universitaria; no es una consecuencia lógica de lo que los licenciados y los académicos necesitan saber para hacer sus estudios y hacerlos bien. Mi interpretación es que la buena ciencia social es contraria a cualquier «o esto/o lo otro» y partidaria de «ambos/y» en la cuestión de la oposición entre métodos cualitativos y cuantitativos. La buena ciencia social se guía por el problema, no por la metodología, en el sentido de que emplea aquellos métodos que, para una problemática dada, contribuyen mejor a contestar las preguntas de investigación planteadas. Con frecuencia, la combinación de ambos métodos las responderá mejor. Por fortuna, parece existir hoy día cierta relajación general de la antigua e improductiva separación entre métodos cuantitativos y cualitativos.

Una vez dicho esto, hay que añadir que en la ciencia social, sin embargo, la balanza de los estudios de caso y las grandes muestras está hoy día inclinada hacia estas últimas, tanto que pone a los estudios de caso en desventaja en el contexto de la mayoría de las disciplinas. En cuanto a esta relación, merece la pena repetir el principio de Thomas Kuhn de que una disciplina sin un gran número de estudios de caso concienzudamente realizados es una disciplina sin una producción sistemática de ejemplares, y que una disciplina sin ejemplares es una disciplina ineficaz. Una mayor producción de estudios de caso en la ciencia social podría contribuir a remediar esta situación.

REFERENCIAS

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. 53-83.

ABERCROMBIE, Nicolas; HILL, Stephen, y TURNER, Bryan S. (1984): *Dictionary of Sociology*, Harmondsworth: Penguin.

ARENDT, Hannah (1985): *The Human Condition*, Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

CINCO MALENTENDIDOS ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE LOS ESTUDIOS DE CASO

- BACON, Francis (1853): *Novum Organum*, en *The Physical and Metaphysical Works of Lord Bacon*, libro 1, Londres: H. H. Bohn.
- BAILEY, Mary Timney (1992): «Do Physicists Use Case Studies? Thoughts on Public Administration Research», *Public Administration Review*, 52 (1): 47-54.
- BAL, Mieke (1997): *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, Toronto: University of Toronto Press, segunda edición.
- BARZELAY, Michael (1993): «The Single Case Study as Intellectually Ambitious Inquiry», *Journal of Public Administration Research and Theory*, 3 (3): 305-318.
- BENHABIB, Seyla (1990): «Hannah Arendt and the Redemptive Power of Narrative», *Social Research*, 57 (1): 167-196.
- BEVERIDGE, W. 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*, 8 (1): 178-191.
- CAMPBELL, Donald T., y STANLEY, J. C. (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, con HANSEN, Abby J. (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*, 14 de noviembre, pp. 4-6.
- DOGAN, Mattei, y PELASSY, Dominique (1990): *How to Compare Nations: Strategies in Comparative Politics*, Chatham: Chatham House, segunda edición.
- DREYFUS, Hubert y Stuart, con ATHANASIOU, Thomas (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, MA: Addison-Wesley, pp. 79-137.
- EYSENCK, H. J. (1976): «Introduction», en Eysenck (ed.), *Case Studies in Behaviour Therapy*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- FEHN, Ann; HOESTERY, Ingeborg, y TATAR, Maria (eds.) (1992): *Neverending Stories: Toward a Critical Narratology*, Princeton: Princeton University Press.
- FLYVBJERG, Bent (1998a): *Rationality and Power: Democracy in Practice*, Chicago: The University of Chicago Press.

- FLYVBJERG, Bent (1998b): «Habermas and Foucault: Thinkers for Civil Society?», *British Journal of Sociology*, 49 (2): 208-233.
- (2001): *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It can Succeed Again*, Cambridge.
- (2002): «Bringing Power to Planning Research: One Researcher's Praxis Story», *Journal of Planning Education and Research*, 21 (4): 353-366.
- GASKING, D. A. T., y JACKSON, A. C. (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, MA: Harvard University Press.
- GIDDENS, Anthony (1982): *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley: University of California Press.
- (1984): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press.
- GOFFMAN, Erving (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Nueva York: The Free Press.
- GOLDTHORPE, John; LOCKWOOD, David; BECKHOFFER, Franck, y PLATT, Jennifer (1968-1969): *The Affluent Worker*, vols. 1-3, Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIFFIN, Larry J.; BOTSKO, Christopher; WAHL, Ana-María, e ISAAC, Larry W. (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 KUPER, Jessica (eds.) (1985): *The Social Science Encyclopedia*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- LABOV, William, y WALETZKY, Joshua (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*, 42 (2): 117-137.
- MacINTYRE, Alasdair (1984): *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, segunda edición.
- 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 CHARMAZ, Kathy (1996): «Telling Tales, Writing Stories: Postmodernist Visions and Realist Images in Ethnographic Writing», *Journal of Contemporary Ethnography*, 25 (1): 144-166.
- NETHAMAS, Alexander (1985): *Nietzsche: Life as Literature*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NOVAK, M. (1975): «"Story" and Experience», en J. B. Wiggins (ed.), *Religion as Story*, Lanham, MD: University Press of America.
- PEATIE, Lisa (2001): «Theorizing Planning: Some Comments on Flyvbjerg's *Rationality and Power*», *International Planning Studies*, 6 (3): 257-262.

CINCO MALENTENDIDOS ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN MEDIANTE LOS ESTUDIOS DE CASO

- PLATT, Jeniffer (1992): «“Case Study” in American Methodological Thought», *Current Sociology*, 40 (1): 17-48.
- RAGIN, Charles C. (1987): *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, Berkeley: University of California Press.
- (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.
- RAGIN, Charles C., y BECKER, Howard S. (eds.): *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*, 21 (5-6): 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, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 27-48.
- ROTH, Paul A. (1989): «How Narratives Explain», *Social Research*, 56 (2): 449-478.
- ROUSE, Joseph (1990): «The Narrative Reconstruction of Science», *Inquiry*, 33 (2): 179-196.
- STAKE, Robert E. (1995): *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks: Sage.
- WALTON, John: «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 of 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*, 9 (5): 527-544.

(Traducido del inglés por María Teresa CASADO)

ABSTRACT

This article examines five common misunderstandings about case-study research:

(1) Theoretical knowledge is more valuable than practical knowledge; (2) One cannot generalize from a single case, therefore the single case study cannot contribute to scientific development; (3) The case study is most useful for generating hypotheses, while other methods are more suitable for hypotheses testing and theory building; (4) The case study contains a bias toward verification; and (5) It is often difficult to summarize specific case studies. The article explains and corrects these misunderstandings one by one and concludes with the Kuhnian insight that a scientific discipline without a large number of thoroughly executed case studies is a discipline without systematic production of exemplars, and that a discipline without exemplars is an ineffective one. Social science may be strengthened by the execution of more good case studies.

Key words: Case-studies, Social Research Techniques, Methodology.
