

LA METODOLOGIA CIENTIFICO-EMPIRICA APLICADA A LA ORIENTACION: EL ESTUDIO DE CASOS

por M.^a VICTORIA GORDILLO ALVAREZ-VALDÉS
Universidad Complutense de Madrid

Son numerosos los artículos publicados en los últimos años sobre estos dos temas: el método científico-empírico y su aplicación a la investigación educativa, y el «estudio de casos» como el método pedagógico por excelencia (Hastenteufel, 1980). Nuestro propósito aquí es tender un puente entre ambos extremos, tratando de encontrar en el caso el punto de unión de ambos enfoques.

A partir de la dicotomía idiográfica-nomotética propuesta por Windelband (1904), se plasman las dos corrientes típicas de la Psicología: la caracterizada por un enfoque «científico» frente a la que se sirve de uno «axiológico». Pronto aparecieron autores y escuelas representantes de cada uno de ellos: así Stern (1871-1938) en Europa y Allport (1897-1967) en los Estados Unidos defienden, desde distintas procedencias, el método idiográfico en el estudio del individuo, mientras que Wundt (1832-1920) y sus seguidores de Leipzig se afanan por descubrir aquello que los hombres tienen de común, buscando leyes generales que den una explicación al hecho. Paralelamente a estos comienzos de la psicología experimental se desarrolló en Berlín, por obra de Dilthey (1833-1911), una psicología «espiritual», sus conceptos de «estructura» y «comprensión» —como posteriormente el de «intuición» de Bergson— proporcionaron un fundamento filosófico a la investigación de lo individual.

Un primer intento de combinar el estudio del caso individual con la experimentación se debe a L. Witmer (1867-1956), que postula la necesidad de que la psicología tenga junto a su tarea científico-normativa también una tarea idiográfica. Pero será Stern quien años más tarde —en 1921— escribirá que «los métodos estadísticos no sólo pueden utilizarse con una gran cantidad de individuos, sino que también pueden ser aplicados a uno solo». Posteriormente, Allport se lamentará de que la psicología diferencial se concentre más en el estudio de una serie de características que en el individuo mismo. Tampoco lo hace la psico-

grafía por partir de unos supuestos semejantes: que el individuo es el resultado de la medición de sus funciones psíquicas; ni el psicoanálisis al buscar leyes generales como la psicología tradicional; ni tampoco las tipologías que logran sólo captar parcelas de la individualidad, pero no al individuo entero. Para Allport son la psicología racional y la de la Gestalt las que, con algunas modificaciones, podrían ser utilizadas para el estudio de la individualidad (Allport, 1949).

También Allport cree que un enfoque cuantitativo y experimental es posible en el estudio del caso único: «Un buen estudio de casos une en sí todo el valor de un trabajo científico y de una obra de arte. En él se utilizan tests, experimentos, psicogramas, análisis profundos y estadística...» [1]. Y dado que los conceptos de idiográfico y nomotético no pueden ser ya usados en el sentido original formulado por Windelband, propone sustituirlos por los de «morfogenético» y «dimensional» respectivamente, así se evita denominar el estudio de casos o el experimento del caso único como algo idiográfico y no susceptible, por tanto, de ser elaborado cuantitativamente y ser probada su significatividad.

La investigación de Ebbinghaus sobre la memoria (1883) es uno de los primeros experimentos de caso único. Este camino es el que siguen también los estudios sobre condicionamiento de Watson, Jones, Yerkes, etcétera, en la segunda década del siglo. Todo ello sirve para confirmar que los estudios centrados en el individuo único tienen una larga tradición en la psicología.

En una recopilación de «artículos referentes al caso único», Allport y Brunner (1940) creen ver un declive en el interés por esta técnica de investigación en las décadas anteriores a 1938 (en comparación con el porcentaje obtenido en la de 1888-1898); la explicación puede deberse, según Vázquez, a que incluyen bajo este epígrafe historias de casos, biografías, diarios, etc. (Vázquez, 1981). El impacto del behaviorismo y el del empirismo lógico habían dado lugar a un rechazo de la metodología introspectiva (Pelechano, 1970). Por este motivo no parece real el pesimismo de Allport y Brunner, aunque tampoco la euforia de Mensh al señalar —en 1950— que está habiendo «un cambio en el énfasis dado a los tratamientos estadísticos de datos: de las estadísticas «centradas en el grupo» a las «centradas en el individuo» [2]. Años más tarde, Duker (1965) da la cifra de 246 estudios de caso único entre 1939 y 1963. Y Breger y Axelrod (1971) presentan 70 estudios realizados entre 1965 y 1971 en los cuales se utiliza como muestra $N=1$.

Para Castro hay dos formas básicas de considerar los estudios con un solo organismo: a) aquella en la cual se trata de encontrar relaciones universales, y no particularidades, a la situación de $N=1$; y b) aquella en la cual las consideraciones se limitan al estudio «exhaustivo» de un solo individuo, sin interés alguno en la generalización (Castro, 1976). El primer caso —el que es realmente científico— es posible siempre que se ejerza el control experimental con todo rigor. Un solo sujeto puede servir como su propio control cuando tiene una línea base adecuada y manipulaciones experimentales precisas. Por otra parte, y refiriéndose

al problema del muestreo, cabe pensar, dice, que cuanto mayor sea el número de observaciones (o mediciones) implicadas, con mayor seguridad se podrá efectuar la generalización, sin que para ello importe que éstas se obtengan a través de una observación en múltiples sujetos o mediante múltiples consideraciones en un solo sujeto. Posibilidad que también Mc Nemar parece aceptar [3].

Independientemente de las soluciones aportadas por el «análisis experimental de la conducta» ha habido muchos intentos de encontrar la metodología adecuada para el estudio del caso único. Así Zubin en la introducción al «Symposion on Statistics for the Clinician» formuló cuatro axiomas que han servido de base para muchos trabajos en este campo; en síntesis, son los siguientes:

1. En el estudio de un solo individuo, hay que tratar cada caso como un universo independiente. (...) Hasta que no se dispone de tal conocimiento (es decir, del conocimiento de muchos universos similares) no se deben clasificar los individuos como semejantes, incluso si tienen las mismas puntuaciones en una serie de tests.
2. Cada individuo se caracteriza por un nivel de ejecución, la puntuación obtenida en un test es un ejemplo al azar de este nivel.
3. Cada individuo se caracteriza también por un grado de variabilidad en torno al nivel de ejecución.
4. El cambio en la estimulación, interna o externa, sirve para producir una alternancia en el nivel de ejecución, la variación en la ejecución, o en ambas (Zubin, 1950).

También fue en este simposio donde Baldwin propuso una distinción considerada por muchos autores como muy útil, entre dos tipos de dependencia: una dependencia respecto a la situación («situational dependence») y una dependencia respecto a la medida («measure-to-measure dependence»). Una de las dificultades mayores en los diseños de caso único es, precisamente, garantizar la independencia de las observaciones, esto es lo que ha inducido a algunos autores a buscar técnicas que no requieran el presupuesto de la independencia de las observaciones (Gottman, 1973, 1979; Sackett, 1979; Lichtenberg y Hummel, 1976; Tracey, 1981).

En un primer momento se intentó trasladar los métodos estadísticos de observación interindividual al estudio del caso único, sirvan de ejemplo los análisis factoriales de matrices de correlación intraindividuales realizados por Burt, Baldwin, Primoff o Cattell.

Desde la psicología clínica es Shapiro, en Europa, quien más ha insistido en la necesidad de un nuevo estilo de investigación: una psicología clínico-experimental. Para él el motivo de que no se haya extendido suficientemente el experimento del caso único se debe a: 1) la creencia de que no pueden ser interpretadas las interacciones producidas por la repetición del tratamiento y medición de variables en un sujeto, y 2) que los resultados obtenidos en el estudio de un caso único no pueden

ser replicados en otro individuo. Expresamente manifiesta que no hay que confundir la investigación centrada en el individuo con el enfoque idiográfico: «ambas formas de medición —la nomotética y la idiográfica— pueden ser usadas en la investigación centrada en lo individual» [4].

En los Estados Unidos es Chassan el principal promotor de este nuevo enfoque de investigación, a partir de un concepto probabilístico de la conducta psicopatológica que se apoya en el segundo axioma de Zubin. Distingue dos métodos estadísticos complementarios en la psicología clínica: el método convencional de estadística de grupos o «modelo extensivo» y el método centrado en el individuo o «modelo intensivo» que se construye en base al concepto probabilístico antes mencionado. Sus trabajos buscan introducir la teoría matemática del muestreo en el estudio del caso único. Así enfrenta el problema de la generalización considerando dos tipos de replicación: directa, o aquella en la que el investigador dirige un segundo o tercer estudio de caso único, lo más exactamente posible al primero; y sistemática, en la que cambia algunas variables de interés en cada estudio. Si bien el primer paso en la generalización de resultados se obtiene con la directa, la replicación sistemática parece posibilitar mejor la generalización a otras poblaciones (Chassan, 1979).

En la práctica es la corriente conductista o de «modificación de conducta» la que más investigaciones de caso único realiza, quizá, como antes indicábamos, porque ha optado por una línea de investigación en la que las variables pueden ser fácilmente controladas. Desde los ya tradicionales estudios de Eysenck o Ullman y Krasner en los años sesenta, a los diseños de caso único de Hersen y Barlow (1976), Cone y Hawkins (1977), Haynes (1978), etc., se extiende una larga corriente que ha ido tomando en cuenta variables más amplias (aunque siempre dentro del campo de las operaciones realizadas por el sujeto y no de los atributos hipotéticamente inferidos de esas ejecuciones). Incluso la introspección está siendo rehabilitada al aceptarse las respuestas encubiertas en el estudio científico de la conducta (Natsoulas, 1978; Lieberman, 1979). En realidad la introspección puede ser considerada —afirma Fernández Ballesteros— como una vertiente de la observación en la que el observado y el observador son la misma persona [5].

Partiendo de un marco teórico distinto, Huber mantiene la opinión de que este tipo de diseños aparece donde los presupuestos de la estadística de grupos no se cumplen: 1) cuando las posibilidades de observación de un determinado tipo de casos es limitada, bien por el tiempo o el espacio resultan casos «raros»; 2) cuando no es posible obtener una muestra suficientemente homogénea y grande; 3) cuando no está garantizada la independencia de las observaciones interindividuales por el «efecto del contagio»; 4) cuando no es posible elegir la muestra de pacientes de un modo aleatorio, y 5) cuando se trata de un experimento de larga duración y coste. Podría añadirse una sexta característica, ética, referida a la conveniencia de no experimentar ciertas medidas con un

número elevado de sujetos, sino únicamente con aquel para el que sea estrictamente necesario (Huber, 1973).

Ciertamente, una hipótesis científica no puede ser verificada a través de un solo caso, pero Duker ha señalado, con acierto, cómo en ocasiones, el hallazgo y seguimiento de un solo caso que va en desacuerdo con una ley aparentemente general, es suficiente para hacer que esa ley pierda su vigencia. Para la validez de una hipótesis que debe ser aplicada a una población indefinida y numerosa no es suficiente prueba de validez tener 100 ó 1.000 casos a su favor. De aquí deduce Huber que la generalización de los resultados obtenidos en investigaciones de caso único sólo puede ser restringida por demostraciones positivas [6].

En los últimos años han aparecido muchos trabajos que se refieren a la metodología estadística apropiada en la investigación del caso único, así el de Kazdin (1976): «Single case experimental designs», o el de Kratochwill (1978): «Single subject research» en el área anglosajona, siendo el de Huber (1973): «Psychometrische Einzelfalldiagnostik» aún el más conocido en el área germánica. La profundización en el estudio de los diseños quasi-experimentales, diseños de series temporales o incluso propiamente experimentales con $N=1$ —que suponen, como es lógico, más de una medición— ha hecho que se supere la concepción del enfoque de investigación centrado en el caso individual como idiográfico y acientífico. Y también, como Cronbach ha repetido incansablemente, la vieja oposición entre psicología experimental y psicología correlacional, que trasladada al campo de la pedagogía se manifiesta en la distinción entre ciencia y arte de la educación: lo que se refiere al individuo como arte, mientras que la ciencia tendría que reunir las características de «descriptiva», «libre de valores» y «nomotética» (Dunkel, 1972). Afortunadamente, subraya Vázquez, nos encontramos en una fase en que lo nomotético y lo idiográfico adquieren el mismo reconocimiento de valor (Vázquez, 1980).

Dado que en la orientación personal más que conocer unos valores promedio, lo que interesa es saber si una medida resulta eficaz y en qué grado en un individuo concreto, la utilización del diseño experimental del caso único resulta un instrumento muy valioso.

Una vez examinado el caso único como posible diseño de investigación, pasemos a considerar los argumentos a favor y en contra del estudio de casos como metodología de investigación pedagógica. Si bien Tracey (1983) opina que para los orientadores resulta más familiar este método que el estudio intensivo de los diseños $N=1$ —por lo que dedica un reciente artículo a mostrar las ventajas que los diseños experimentales y correlacionales de caso único presentan para la orientación—, hay muchos autores que dudan que este método reúna las características necesarias para ser considerado «científico». Así, para Entwistle es el enfoque más simple de la investigación educativa, ya que «frecuentemente los estudios de casos no son representativos y de ahí que los resultados se apliquen solamente a ese grupo y a la situación específica implicada. Sin embargo —añade—, un estudio de casos puede consti-

tuir un punto de partida útil para una parte de la investigación» [7], sirven, por tanto, para motivar a los alumnos a iniciarles en tareas sencillas de investigación. Su mayor beneficio, no obstante, parece encontrarse en el hecho de facilitar la transmisión de conocimientos al basarse en realidades concretas, uniendo así la teoría con la práctica. Ya en 1927 Hönigswald afirmaba que «el análisis de un único caso de comportamiento pedagógico real tenía más valor científico para la Pedagogía que un cúmulo de datos estadísticos sobre la correlación entre características y tipos de reacción» [8].

Qué se entiende por «caso» no está claramente definido en las ciencias que utilizan la casuística como técnica de investigación. Así, en la Moral, la Jurisprudencia o la Medicina parece tener frecuentemente el significado de lo raro o lo complejo. El caso es lo excepcional que ocurre dentro de lo general. Esta tendencia a exponer preferentemente lo que presenta dificultades aparece también en el ámbito de la Pedagogía. Sin embargo, en el hecho de que algo sea elevado a la categoría de «caso» influye mucho la visión personal del que lo describe: los casos no se «dan», se «producen». Una cosa cotidiana llega a ser interesante, «típica», según la concepción teórica con que se observe la realidad, hacia donde se dirija preferentemente la atención (Günther, 1978).

Al caso corresponden ambos aspectos: lo paradigmático y lo excepcional (en tanto lo excepcional aparece como una variación de lo general). La casuística debe considerar los dos aspectos: uno indica la conformidad con las leyes generales, el otro sensibiliza para lo singular, lo nuevo e inesperado (Bubner, 1976). «Estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado» [9] objetivos ambiciosos y una amplitud casi ilimitada en sus contenidos son elementos que forman parte de su definición.

Como puntos de intersección entre la teoría y la práctica son de gran valor en la formación de profesores, a través de ellos se puede aprender a «ver y pensar pedagógicamente» (Flitner y Scheuerl, 1967), o dicho de otro modo, lograr una «formación y sensibilización de los órganos de la experiencia» (Giel, 1976). Las tres directrices que se suelen seguir al aplicarlos son: 1) la *descripción*, que permite captar la falta de información necesaria para la formación de un juicio, o el exceso de interpretaciones y valoraciones que contiene; 2) la *reconstrucción de lo ocurrido*, a través de lo cual se traducen a la realidad práctica los conocimientos teóricos adquiridos, al tratar de definir la situación y comprobar la complejidad de la misma; y 3) la *búsqueda de posibles soluciones*, donde las posibles consecuencias de una acción son anticipadas y evaluadas. Acentuar más una u otra dirección dependerá de los objetivos que se persigan con el caso. Hay, sin embargo, una serie de aspectos que no pueden dejar de ser tenidos en cuenta en cualquier caso: las condiciones sociales e institucionales, las interrelaciones y expectativas de

las personas participantes, su radio de acción, el clima emocional, el carácter procesual del suceso. Una mayor estructuración en la interpretación del caso —dice Günther— antes que ser una ayuda, supone un obstáculo.

Y es, precisamente, esta indeterminación del método lo que más atacan sus adversarios. Breinbauer se pregunta: ¿posibilita o dificulta el estudio de casos el pensamiento metódico? Al no estar claro, en primer lugar, qué es lo educativo, o lo que hace que un caso sea digno de estudio, no está tampoco clara la dirección a seguir en la interpretación del caso, por lo que e—concluye— el método de estudio de casos no es en sí ningún «método», ya que no conduce a ningún lugar. Esta postura es indirectamente ratificada por todos aquellos que ven en el caso la posibilidad de «una interpretación desde distintas perspectivas y el estudio de una situación educativa a través de diferentes ciencias» [10], un caso puede ser estudiado «desde el enfoque de la teoría del aprendizaje, del psicoanálisis y de la dinámica de grupo» (pero no se dice desde el pedagógico, apunta Breinbauer, porque realmente no es éste un enfoque más junto a los otros) [11]. También Gowin, en un conocido artículo sobre la investigación educativa, afirma, en varios momentos, que lo imprescindible es asegurarse de que se trata de un fenómeno «educativo» y critica la definición dada por Kerlinger de la investigación educativa como una aplicación de las técnicas científico-sociales y conductuales aplicadas a los problemas educativos (Gowin, 1972).

Las dos conclusiones a las que parece conducir erróneamente este método son: que el objeto de la Pedagogía sea lo observable como en las ciencias naturales —y pueda ser empíricamente representado—, y que el método inductivo sea el método pedagógico por excelencia. Lo que está en juego es, en definitiva, el concepto mismo de educación; su existencia a priori justificando que unas determinadas acciones se denominen o no pedagógicas, o por el contrario, que sea el resultado de la interrelación de múltiples variables. Hay también en el estudio de casos algo, fundamental en la educación, que no se capta: el yo del sujeto. Ciertamente, puede deducirse «interpretando» el caso, lo que supone apartarse de la dirección que señala el autor. Quedarse o no dentro de los límites fijados por el autor es una posibilidad abierta al profesor; esta libertad que el método le proporciona le hace, a la vez, responsable del concepto de Pedagogía que transmita (y, por lo tanto, del concepto de hombre), con el peligro de manipulación que lógicamente se da cuando algo no está explícito sino encubierto.

Esta misma indeterminación es la que, según una de las más recientes tendencias de la investigación en ciencias sociales, confiere al estudio de casos un especial valor. Frente a una tradición «autocrática» donde lo que cuenta es la interpretación del investigador, «lo que hemos hecho —dice Walker— ha sido tratar de diseñar una forma de investigación por medio del estudio de casos en la que el realizador de éste ceda parte de su autoridad sobre la interpretación, en un intento de lograr un crédito y una influencia mayores» [12]. La investigación se concibe como

«un proceso social que conduce a un producto social» [13], se pone el acento en la utilidad que tiene para el lector y para el sujeto o institución objeto de estudio. El problema del muestreo y el de la generalización dejan así de ser problemas para el autor. Con Cronbach opinan que las generalizaciones son posteriores y que la excepción se debe tomar tan en consideración como la regla, pues de lo que se trata no es lograr una torre teórica a base de generalizaciones, sino de conocer al hombre tal como es sin caer en una identificación demasiado rígida con la ciencia que imponga objetivos inapropiados (Cronbach, 1975).

El estudio científico de todo lo que el hombre es, no sólo lo que revela por sus acciones, sino también sus intereses, valores y motivos, se presenta como algo posible —una vez reducidos los tabús contra la inclusión de los valores en estudios normativos— y necesario ya que «seleccionar los fenómenos de interés es uno de los más cruciales determinantes del producto final de la investigación. Esta selección creo que no puede ser hecha sin relacionar los conceptos educativos con los métodos de investigación» [14].

Esta es la tarea que se impone a la investigación educativa hoy: dominio de las posibilidades que la investigación empírica ofrece a través de las técnicas estadísticas aplicables al estudio del caso único o a los distintos tipos de diseños quasi-experimentales, y un conocimiento teórico fundamental que permita integrar en un marco personal los diversos métodos de investigación que contribuyen a ese conocimiento del hombre, que es verdaderamente el «caso» en torno al que gira toda la investigación educativa.

Dirección del autor: M.^a Victoria Gordillo Alvarez-Valdés, Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense. Madrid-3.

NOTAS

- [1] ALLPORT, G. W. (1949): *Personality: a psychological interpretation*, p. 399 (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- [2] HUBER, H. P. (1973): *Psychometrische Einzelfalldiagnostik*, p. 21 (Weinheim, Beltz).
- [3] CASTRO, L. (1976): *Diseño experimental sin estadística*, pp. 62-64 (México, Trillas).
- [4] SHAPIRO, M. B. (1966): The single case in fundamental clinical psychological research, p. 19, *Journal of General Psychology*, 74, pp. 3-23.
- [5] FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1980): *Psicodiagnóstico, Concepto y metodología*, p. 134 (Madrid, Cincel-Kapelusz).
- [6] HUBER, H. P.: *o.c.*, p. 42.
- [7] ENTWISTLE, N. (1973): *The Nature of Educational Research*, p. 19 (Open University Course E 341, Block 1).
- [8] HÖNIGSWALD, R. (1927): *Über die Grundlagen der Pädagogik*, p. 214 (München).
- [9] WALKER, R. en DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, p. 45 (Madrid, Narcea), pp. 42-82.

- [11] BREINBAUER, I. (1983): Fallstudien-eröffnen oder verstellen sie methodisches Fragen im Pädagogikunterricht?, *Pädagogische Rundschau*, 37, pp. 209-221.
- [12] WALKER, R.: o.c., p. 77.
- [13] Idem., p. 53.
- [14] GOWIN, D. B. (1972): Is educational research distinctive?, p. 23, en THOMAS, L. G. (ed.) *Philosophical redirection of educational research*. The 71st Yearbook of the NSSE, Part I (Chicago, The University of Chicago Press).

BIBLIOGRAFIA

- BREYER, N. L. y AXELRON, S. (1971): *Managing behavior: summaries of selected behavior modification studies* (New York, Enterprises, Inc.).
- BUBNER, R. (1976): *Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie* (Frankfurt).
- CONE, J. y HAWKINS, R. (eds.) (1977): *Behavioral Assesment: New Directions in Clinical Psychology* (New York, Bruner Mazel).
- CRONBACH, L. J. (1975): Beyond the two disciplines of scientific Psychology, *American Psychologist*, 30, pp. 116-127.
- CHASSAN, J. B. (1979): *Research design in clinical psychology and psychiatry* (New York, John Wiley).
- DUKES, W. F. (1965) N=1, *Psychological Bulletin*, 64, pp. 49-74.
- DUNKEL, H. B. (1972): Wanted: New Paradigms and a Normative Base for Research en: I. G. THOMAS (ed.), o.c., pp. 77-93.
- FLITNER, A. y SCHEUERL, H. (eds.) (1967): *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (München, Pieper).
- GIEL, K. (1976): Zum Problem der Einzelfallstudie (manuscrito no publicado).
- GÜNTHER, H. K. (1978): Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 15 Beiheft, pp. 165-174.
- HASTENTEUFEL, P. (1980): *Fallstudien aus dem Erziehungsalltag* (Bad Heilbrunn, Klinkhardt).
- HAYNES, S. N. (1978): *Principles of behavioral Assesment* (New York, Gardner Press).
- HERSEN, M. y BARLOW, D. (1976): *Single case experimental designs* (New York, Pergamon Press).
- KAZDIN, A. E. (1976): Statistical analyses for the single case experimental designs, en: M. HERSEN y D. BARLOW (eds.), o.c.
- KRATOCHWILL, T. R. (1978): *Single subject research* (New York, Academic Press).
- LIEBERMANN, D. (1979): Behaviorism and the Mind, *American Psychologist*, 34, páginas 319-333.
- NATSOUHAS, T. (1978): Residual Subjectivity, *American Psychologist*, 3, pp. 269-283.
- PELECHANO, V. (1970): Empirismo radical y psicología objetiva, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 102, pp. 31-45.
- SCRIVEN, M. (1972): Objectivity and Subjectivity in Educational Research, en: I. G. THOMAS, o.c., pp. 94-142.
- STERN, W. (1921): *Die differentielle Psychologie in ihren methodologischen Grundlagen* (Leipzig).
- TRACEY, T. J. (1983): Single case research: an added tool for counselors and supervisors, *Counselor Education and Supervision*, 22, pp. 185-196.
- VÁZQUEZ, G. (1980): Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica, en: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, tomo II (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas).
- VÁZQUEZ, G. (1981): N=1: Un nuevo paradigma de investigación pedagógica, *Revista Española de Pedagogía*, 151, pp. 3-13.

SUMARIO: La dicotomía existente desde hace años entre el enfoque experimental y el ideográfico ha dado lugar a la consideración del estudio del caso único como propio del ámbito no científico. En este artículo se examinan los intentos realizados para demostrar la posibilidad de un tratamiento científico del mismo.

También el estudio de casos se ha visto afectado por diversas tendencias que, o bien lo han exaltado, o lo han criticado por no ser realmente un «método científico». Las nuevas corrientes de investigación educativa, al aspirar a una comprensión total del sujeto, han de incluir junto a métodos empíricos otros con una fundamentación distinta pero también científica.

Descriptores: Educational research; single-case; case-study; counseling.