

# Ciencias sociales e investigación

(Social sciences and research)

Dendaluze, Iñaki  
Univ. del País Vasco  
Fac. de Filosofía y Ciencias de la Educación  
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Avda. Tolosa, 70  
20018 Donostia

---

*Las Ciencias Sociales y la Investigación en Ciencias Sociales tienen mucho que aportar a la sociedad. Para ello es necesario tener una buena perspectiva de la variedad de metodologías de investigación y de las cuestiones subyacentes a las mismas. Ante esa variedad el investigador puede optar por distintas soluciones, unas excluyentes y otras pluralistas. Se presta atención especial al pluralismo-integrador.*

*Palabras Clave: Ciencias-sociales. Investigación. Tipos-investigación. Cuestiones-metodológicas. Posmodernismo. Diáspora-paradigmática. Pluralismo-metodológico. Pluralismo integrador.*

*Gizarte Zientziek eta Gizarte Zientzietako ikerketak asko ekar diezaiokete gizarteari. Hortarako, premiazkoa gertatzen da ikerketa metodologiaren aniztasunaz eta haien azpian dauden arazoez ikuspegi egokia izatea. Aniztasun horren aurrean, ikerketaileak hainbat soluzioren artean aukera dezake, baztertzailak batzuk eta pluralistak beste batzuk. Arreta berezia jartzen zaio pluralismo integratzaileari.*

*Giltza-Hitzak: Gizarte zientziak. Ikerketa. Ikerketa motak. Arazo metodologikoak. Posmodernismoa. Diáspora paradigmátikoa. Pluralismo metodológikoa. Pluralismo integratzailea.*

*Les Sciences Sociales et la recherche en Sciences Sociales ont beaucoup à apporter à la société. Il est nécessaire pour cela de posséder une bonne perspective de la variété de méthodologies de recherche et des questions sous-jacentes à celles-ci. Face à cette variété, le chercheur peut opter pour différentes solutions, les unes exclusives et d'autres pluralistes. On prête une attention spéciale au pluralisme intégrateur.*

*Mots Clés: Sciences-sociales. Recherche. Types-recherche. Questions-méthodologiques. Postmodernisme. Diáspora-paradigmátique. Pluralisme-méthodologique. Pluralisme-intégrateur.*

Motivos de intranquilidad no nos faltan a los que nos interesa la investigación en las Ciencias Sociales. Tampoco nos faltan motivos de satisfacción, pues el campo de trabajo es atractivo y estamos avanzando significativamente en el mismo.

Una fuente de intranquilidad es la gran variedad de tipos de investigación que se hacen en las Ciencias Sociales y las muchas cuestiones que tenemos planteadas para hacer las cosas bien. Normalmente sabemos hacer medianamente bien las cosas de una forma determinada, pero vemos que muchos otros investigan de forma distinta y oímos que se cuestionan algunos de los supuestos en que se basa nuestra forma de hacer las cosas.

La parte central de estas páginas no pretende apaciguar nuestra posible intranquilidad. Al contrario, se piensa que es una contribución significativa el pintar un cuadro amplio y bastante completo de la variedad de las metodologías utilizadas y de las cuestiones que subyacen a esa variedad. Porque el espacio disponible para la exposición tiene límites, los rasgos del cuadro no pueden ser explicados con detalle.

La parte final puede ser más tranquilizadora, pues trata de las soluciones que se suelen adoptar ante la variedad de metodologías y de cuestiones subyacentes. Tal vez algunos no habían pensado en alguna de esas soluciones y a lo mejor les atrae más que la que habían adoptado hasta ahora.

Conviene saber que a la investigación en las CC. Sociales hubo que hacerle un hueco en el programa del Congreso. Se había pensado tratar solamente de la investigación en las Ciencias de la Naturaleza. Por lo mismo algo habrá que decir a quienes tienden a olvidarse de las Ciencias Sociales y a subestimar la investigación en las Ciencias Sociales.

Un aviso honrado es que todas las partes de la exposición no son igualmente novedosas ni constituyen una contribución específica de esta exposición.

## 1. HACIA FUERA

Hay que repetirlo: A la investigación en las CC. Sociales no se le da el espacio ni los medios adecuados para que pueda desarrollar su potencial y aportar sus contribuciones a la sociedad. El origen de esa situación está en que hay muchos que no reconocen lo necesarias que son las CC. Sociales en nuestra sociedad.

Hay un sesgo marcado en favor de las Ciencias clásicas, de las ingenierías y de la medicina con una negligencia de las CC. Sociales. Está bien que se procure que las primeras avancen y funcionen lo mejor posible, pues son muy necesarias. Pero no a

costa de las CC. Sociales, que también son muy necesarias. Especialmente necesarias en los tiempos que corren. Nuestra sociedad sería mejor si fueran mejores nuestras CC. Sociales. Brown (1995) se planteaba la cuestión de cómo cuantificar el valor de la investigación, además de quién y cómo se haría. Sabiendo que un objetivo primario de la investigación es generar conocimiento, ella plantea lo difícil que es demostrar la utilidad o beneficios de tal conocimiento.

La necesidad de afirmar la contribución de las CC. Sociales a la sociedad puede hacer comprensible que algunos se vuelvan agresivos y desciendan a lo personal contra quienes piensan que porque trabajan en las Ciencias más establecidas son los únicos inteligentes, rigurosos y buenos profesionales.

No se trata, por supuesto, de meter en el mismo saco a todos los que no trabajan en las CC. Sociales y Humanidades; pues hay muchos entre ellos que son humanistas y muy sensibles a las perspectivas y valores de las CC. Sociales y Humanidades.

Estas reivindicaciones tienen que llegar a quienes toman decisiones que afectan a las CC. Sociales y a la investigación en CC. Sociales. Es sabido lo que dice Apple (1999, 343) de que “hay un nexo entre el poder y el conocimiento subyacente a toda construcción de un campo de conocimiento”.

## 2. DENTRO (DESDE Y HACIA)

La aportación principal de esta exposición debe estar en que contribuya a que investiguemos mejor los que trabajamos en las CC. Sociales. Es decir, debe estar en lo que digamos desde dentro y hacia dentro.

Hay que comenzar por constatar que han aumentado considerablemente el número de investigaciones que se realizan en las CC. Sociales. Hay muchísimos más profesionales que se han animado y se animan a investigar. Si, hay que reconocer que hay más dinero que hace unos años que financia investigaciones de distinto tipo.

Los planes de estudio de los centros y facultades universitarias posibilitan que quien quiera pueda realmente acabar decentemente formado como investigador. Tampoco faltan buenos libros de texto de metodología de la investigación en CC. Sociales.

De lo que no vamos a hablar aquí es de los contenidos sobre los que se investiga en las CC. Sociales. A pesar de que hay una relación entre los temas-contenidos sobre los que se quiere saber más, los enfoques teóricos/conceptuales sobre los mismos y la metodología de investigación para hallar las mejores respuestas a los interrogantes concretos planteados. De lo que no hay peligro es de que los temas más interesantes y con más sen-

tido en las CC. Sociales se queden sin investigar, pues siempre hay algún interesado en cada esquina de las CC. Sociales.

También sería interesante estudiar qué investigaciones han sido financiadas en los últimos diez años por las universidades del País, el Gobierno Vasco, las diputaciones, los ayuntamientos y otras instituciones financiadoras. Como sería interesante estudiar qué proyectos son rechazados. Asimismo analizar el reflejo de las investigaciones en publicaciones.

Los directivismos por parte de las autoridades políticas en cuanto a los temas de investigación son legítimos; pero peligrosos, a veces por pobreza de perspectiva y otras por cerrar, por sesgos políticos, campos novedosos. Esos directivismos tienen menos razón de ser en la universidad, una de cuyas contribuciones es precisamente el ser abierta a todas las ideas y visiones.

El análisis de la investigación que se hace en las distintas universidades de Euskal Herria se tendría que basar principalmente en las memorias del rectorado y de los departamentos, por incompletas que siempre lo sean. También algunas memorias de cátedra y titularidad nos proporcionan un buen estado de la cuestión en algunas disciplinas científicas. Para completar el cuadro habría que entrevistar a profesionales significados de todas y cada una de las Ciencias Sociales.

El acento de esta exposición va a estar en lo metodológico, en el cómo investigar. La convicción que guía esta elección es que si mejoramos nuestros métodos y técnicas de investigación mejorará la investigación en CC. Sociales.

## 2.1. Variedad de metodologías de investigación

Los investigadores en CC. Sociales tenemos un problema real a la hora de optar por una buena metodología de investigación: Tenemos demasiadas metodologías entre las que elegir. El principio general “El problema dicta la metodología”, que parece que debería resolverlo, es menos guía de lo que parece que debería serlo. La razón es que depende de cómo definamos el problema y en la definición del problema, plasmado en los objetivos de la investigación, suelen entrar consideraciones metodológicas.

Una forma de tener una idea de los distintos enfoques metodológicos es examinar las clasificaciones de metodologías de la investigación. Hace poco hice una lista de clasificaciones de metodologías de la investigación en CC. Sociales y me encontré con... 37 clasificaciones! La lista se va a ampliar conforme vaya examinando todavía más libros de texto.

Puede ser útil presentar brevemente las principales clasificaciones y asomarse a las restantes.

Dicha presentación puede parecer más propia de un libro de texto, pero aquí la presentación tiene una doble finalidad. La principal es ayudar a visualizar en conjunto la variedad de metodologías de investigación. La secundaria es poner muy al alcance del lector los elementos que contribuyen a esa perspectiva de variedad.

Por no alargar la presentación sólo se ofrecen unas pinceladas, sin ejemplos, siempre tan esclarecedores. Por supuesto habrá quienes no estén de acuerdo con la selección de clasificaciones, los criterios de clasificación, las categorías resultantes y la “definición” de éstas. Esto nos lleva directamente a la discusión de las cuestiones que vamos a tratar en la sección siguiente 2.2.

Antes de entrar en el relativo detalle de las distintas clasificaciones hay que prevenir que en varias de ellas aparece el “post” (postmoderna, postpositivista, postformalista, postparadigmática, etc.). No hay que esperar que en las categorías “post” necesariamente haya una gran uniformidad de posicionamientos, que definan precisamente los contenidos de esa categoría. A una posición “post” se llega por distintos caminos. Unos han pasado por la categoría anterior ya superada (modernismo, positivismo, paradigmatismo, etc.) y cada uno se lleva consigo cosas aprovechables distintas. Otros pueden haber llegado directamente a la categoría “post” sin haber pasado por la categoría previa.

## 1) TIPOLOGÍAS BÁSICAS

A continuación se presentan las diez clasificaciones que se consideran más interesantes:

1. *Según su relación con la modernidad:* Investigación:

- Premoderna: No se propone o no cumple los requisitos de la investigación moderna o posmoderna.
- Moderna: Busca el conocimiento científico sobre la realidad externa que quiere explicar, predecir y controlar. Insiste en los conceptos de verdad y certeza. El conocimiento es acumulativo y se expresa en teorías y leyes. El método es sistemático, objetivo y neutral en cuanto a los valores.
- Posmoderna: No se suele definir muy precisamente. Se rechazan los conceptos claves del modernismo. Se resalta la relación del conocimiento con el poder y la construcción social de la realidad, la importancia del lenguaje y un subjetivismo reflexivo. No es fácil la traducción de los principios modernistas a pautas concretas sobre la forma de investigar.

Nota: Estos rasgos “definitorios” se tratarán algo más de extensión en la sección 2.2.2.).

2. *Según el contraste con la realidad:* Investigación:

- Empírica: Busca dar respuesta a los problemas de investigación obteniendo datos de la realidad, como quiera que se defina ésta, sin que necesariamente se la considere como la única fuente de conocimiento.
- No empírica: No recurre a datos de la realidad para resolver los interrogantes planteados en la investigación.

3. *Según el paradigma* en que se inserta la investigación:

- Preparadigmática: No se plantea investigar dentro de alguno de los paradigmas existentes, ni cumple los requisitos para poder ser categorizado en uno de ellos.
- Positivista: Corriente básicamente epistemológica que sólo admite los datos de la experiencia como fuente de conocimiento y que concibe dicho conocimiento como un conjunto de hechos relacionados según ciertas leyes.
- Interpretativa: Busca asignar significados a la información o datos obtenidos en el marco de una teoría o sistema de creencias y en función del contexto representacional.
- Crítica: Busca transformar la realidad y emancipar a los participantes que intervienen, activamente, en la investigación.
- De diáspora paradigmática: Responde a la realidad de que no hay ya una "gran teoría", un gran paradigma dominante, sino que conviven varios.
- Postparadigmática: Piensa que los paradigmas han cumplido ya una función positiva; pero que se deben superar los excesos del paradigmatismo y ni siquiera esperar uno nuevo universalmente dominante.

4. *Según el carácter de la medida y de los análisis:*

Investigación:

- Cuantitativa: Estudia fenómenos susceptibles de cuantificación y utiliza pruebas estadísticas para el análisis de datos.
- Cualitativa: Estudia los fenómenos recurriendo sobre todo a datos y análisis cualitativos.

Notas:

a) Las diferencias entre las metodologías cuantitativas y cualitativas es en más cosas que en cuanto al carácter de la medida y los análisis. También es verdad que a veces han sido presentadas

demasiado rígidamente asociadas con ciertos paradigmas, fines y problemas.

b) Según el tópico prevalente, luego siempre hay que matizar; se suele decir que típicamente una investigación:

- Cuantitativa: Busca explicar los fenómenos; ha estado asociada con el positivismo; los problemas los plantea de una forma más cerrada; los objetivos, fijos; el diseño, muy determinado; se busca sobre todo la validez; es más fácil que las muestras sean mayores; los datos son numéricos; los análisis, estadísticos; al globalizar la investigación se hace referencia a teorías y a investigaciones anteriores; las conclusiones se presentan bastante cerradas; y el informe se hace más bien solo al final de la investigación.
- Cualitativa: Busca comprender y/o transformar la realidad; se la asocia con la fenomenología, la hermenéutica y el neomarxismo; los problemas se plantean de forma abierta; los objetivos son abiertos; el diseño/ plan de la investigación, emergente; se busca la credibilidad; las muestras son pequeñas o casos únicos; los datos son sobre todo verbales; los análisis principalmente cualitativos; en la globalización y conclusiones se tienen en cuenta a los participantes; y hay varios informes de la investigación en distintos momentos de la misma.

5. (Investigaciones cuantitativas). *Según el nivel de asociación de las variables principales:* Investigación:

- Exploratoria: Es un estudio inicial de un fenómeno, normalmente buscando un primer conocimiento del mismo; por ejemplo, cuáles son los aspectos y variables más significativos del fenómeno; y los resultados se consideran provisionales y base para investigaciones posteriores.
- Descriptiva: Busca describir (frecuencias, porcentajes, medias, etc.), sin relacionarlas inferencialmente, las variables del fenómeno que se estudia.
- Asociativa (Correlacional): Busca determinar qué cambios de unas variables están asociados (correlacionados) con cambios en otras variables, normalmente sin establecer relaciones de causalidad, como sí es el caso en los análisis estructurales.
- Cuasiexperimental: Busca demostrar relaciones de causalidad entre el tratamiento y sus efectos, recurriendo para ello a la manipulación activa y a tanto control de las variables extrañas como sea posible, fallando más significativamente la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimental y control.

- Experimental: Busca demostrar relaciones de causalidad entre el tratamiento y sus efectos, recurriendo para ello a la manipulación activa y al control sistemático.

Nota: Hay otras clasificaciones de las investigaciones cuantitativas (ver la sección siguiente 2).

6. (Investigaciones cualitativas). *Según Creswell (1998)*:

- Biografía: Estudia los relatos orales y/o escritos que junto con otras fuentes documentales constituyen el itinerario de la vida de una persona.
- Fenomenología: Toma como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben.
- Teoría fundamentada: Estudia los procesos sociales de forma que generan teorías sustantivas que ayudan a comprender la realidad.
- Etnografía: Estudia los grupos étnicos y/o culturales.
- Estudio de casos: Se describen y analizan exhaustivamente personas, unidades sociales o entidades singulares.

Nota: Hay otras clasificaciones de las investigaciones cualitativas (ver la sección siguiente 2).

7. *Según su especificidad-generalidad*: Investigación:

- Idiográfica: Prioriza lo particular. Estudia casos únicos o singulares, relativizando la generalización.
- Nomotética: Busca establecer las leyes generales de los fenómenos, las explicaciones generales.

8. *Según el punto de partida*: Investigación:

- Inductiva: Va de lo más particular a lo más general.
- Deductiva: Va de lo más general a lo más particular.

9. *Según la intervención sobre la realidad*: Investigación:

- Con intervención: Se hace una intervención (tratamiento, actuación, programa, etc.) sobre la realidad con la investigación y se estudia, por ejemplo, el contexto, el proceso, los resultados y/o las vivencias de los participantes.
- Sin intervención: No se hace una intervención sobre la realidad con la investigación.

Nota: Puede que se quiera estudiar una intervención anterior a la investigación. En este caso caben dos posibilidades:

a) Objeto principal (de la investigación), la intervención: Se estudian en el presente el contexto y/o el proceso y/o los resultados y/o las vivencias de intervenciones anteriores a la investigación.

b) Objeto principal (de la investigación), aspectos exploratorios, descriptivos, asociativos, etc.

10. *Según el objeto de la mejora que se busca con la investigación*: Investigación:

- Teórica: Busca la mejora de alguna teoría o teorías relacionadas con el fenómeno de interés.
- Técnica: Busca la mejora de las técnicas de intervención en el fenómeno de interés.
- Práctica: Busca la mejora de la práctica-práctica en una situación o intervención concretas.

## 2) OTRAS TIPOLOGÍAS

Mencionamos a continuación, sin entrar a definir las, algunas otras clasificaciones que se han propuesto y que nos amplían la idea de la variedad de metodologías de la investigación:

- Histórica, descriptiva, predictiva.
- Longitudinal/ diacrónica (de panel, de tendencia), transversal/ seccional/ sincrónica.
- Prerealista, realista, posrealista.
- Precientífica, científica, poscientífica. Científica, humanista.
- Explicación (“erklären”), comprensión (“verstehen”).
- Causal, no causal.
- Empírico-analítica, simbólica, crítica.
- Prepositivista, positivista, pospositivista.
- Preformalista, formalista, posformalista.
- Preestructuralista, estructuralista, posestructuralista.
- Básica (pura), aplicada.
- Orientada al descubrimiento, la comprobación, la aplicación.
- Individual, en equipo.
- Emic, etc.
- Preexperimental, cuasiexperimental, experimental.
- De laboratorio, de campo.
- Unifactorial, bifactorial, factorial.
- De una medida, dos medidas, medidas repetidas.
- Entregrupos (entresujetos), intragrupo (intrasujetos).
- De grupos al azar, de bloques, intra, mixtos.
- Covarianza, bloques, cuadrado latino, Solomon.
- (De sujeto único): Intraserias, entreseries, series combinadas.

- (Cuasiexperimentales): Pretest-postest, series temporales interrumpidas.
- Interaccionismo simbólico, etnometodología, estructuralismo.
- Fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico.

### 3) DIFÍCILMENTE CLASIFICABLES

Hay algunos tipos de investigación interesantes “difícilmente clasificables” y que son objeto de estudio específico con las subdivisiones correspondientes:

- Investigación evaluativa, evaluación
- Investigación-Acción
- Investigación observacional
- Investigación por encuestas
- Método clínico
- Investigación epidemiológica
- Narrativa
- Investigación colaborativa/ cooperativa/ participativa.

#### 2.2. Cuestiones

Los investigadores tenemos que tener claro por qué hacemos una clase de investigación y no otra. El optar por unas u otras metodologías supone plantearse ciertas cuestiones y tomar partido por alguna de las alternativas que dan respuesta a cada cuestión. Otra vez la lista, ahora de posibles cuestiones, es larga. Las que presento a continuación ni constituyen una lista cerrada, ni todas son igualmente importantes. Las presento agrupadas en ocho secciones.

En la sección 1) se tratan algunas cuestiones previas que se piensa que están muy relacionadas con todas las cuestiones siguientes. En la sección 2) (Posmodernismo) se ataca directamente un debate que es el desafío más radical a la que ha sido la forma habitual de hacer investigación en CC. Sociales. En la sección 3) (Paradigmatismo) se plantea si se debe romper el molde mismo de los paradigmas habituales o por lo menos abrirse a nuevas posibilidades. En la sección 4) se afronta el tan traído y llevado debate cuantitativo-cualitativo, planteando muy decididamente la cuestión de su superación. En la sección 5) (Ciencia) se vuelve a un debate más tradicional y se ve hasta qué punto se adoptan posicionamientos excluyentes o pluralistas. Las cuestiones filosófico-epistemológicas se “relegan” a la sección 6). Desde un punto de vista lógico debieran ir muy al principio de todas las cuestiones. Al ponerlas tras las cuestiones que se tratan en las secciones 1-5 adquieren nueva vida e interés. En la sección 7) se trata de una cuestión englobadora como lo es la referente a los criterios de calidad de la investigación. La última sección, la sección 8), deja la puerta abierta a otras posibles cuestiones.

Las cuestiones se tratan con una extensión desigual, dedicando alguna más a las más “nove-

dosas”. Se corre el riesgo de que la exposición en conjunto resulte plomiza, aunque unas u otras secciones puedan ser desigualmente excitantes para los distintos lectores. Se piensa que más de uno agradecerá tener expuestas juntas una gran parte de las cuestiones que nos preocupan y dividen, para enfrentarnos con todas ellas coherentemente.

#### 1) PREVIAS

En nuestras decisiones a veces cuentan más que las razones nuestras actitudes, muy ligadas a nuestra personalidad, estilo personal, valores y experiencias vitales. Convendría examinar también cuál es la postura y el comportamiento de individuos y grupos ante los cambios metodológicos (Dendaluze, 1999a).

Según cómo definamos la investigación (definición más o menos abierta o cerrada) queda marcado el resto de las cuestiones referentes a la investigación.

Es necesario distinguir más de lo que se hace los grandes fines de la investigación (por ejemplo, transformar la realidad) de los fines de la investigación “que” investigación (aclarar, averiguar, descubrir, etc.).

La cuestión del empirismo conviene precizarla muy pronto. Si no lo hacemos, podemos comenzar a andar por caminos distintos. El calificativo “empírico” tiene muchos sentidos. Simplemente se trata de no dar por supuesto que el otro lo emplea en nuestro sentido y, por lo mismo, conocer en qué sentido lo emplea cada uno. En esta ponencia se emplea no en su sentido filosófico primigenio (la experiencia como única fuente del conocimiento), sino en el que ha adquirido muy comúnmente de forma de conocer que busca datos de la realidad, comoquiera que se defina ésta, y con datos del tipo que sean, cuantitativos o cualitativos.

Hay muchas clases de buena investigación (teórica, especulativa, etc.); pero aquí estamos fijándonos en las investigaciones que implican recogida de datos de la “realidad”.

Los filósofos hacen continuas referencias a la necesaria parte “empírica” de la ciencia. Phillips (1996) dice que es difícil pensar que ningún filósofo pueda defender que el conocimiento del mundo no tenga que estar forzado de alguna forma por cómo es el mundo o cómo parece que es. Según él aún Feyerabend (1980), tan crítico con el empiricismo, admite que está dispuesto a marchar con el empiricismo hasta este punto.

#### 2) POSMODERNISMO

El posmodernismo comenzó a desarrollarse después de la segunda guerra mundial en el campo de la arquitectura. Según St. Pierre (2000)

el posmodernismo representa la “avant-garde” en el mundo de las Artes. El ámbito del posmodernismo es más amplio que el de las Ciencias Sociales. Aún así McLaren y Farahmandpur (2000) resaltan que la teoría posmoderna social y política se ha convertido en el traje “de rigueur” y que los científicos sociales la consideran “teóricamente-chic”.

El término mismo “posmodernismo” crea dificultades. La primera es que algunos no lo distinguen del posestructuralismo. Hay autores que son clasificados indiferentemente como en una corriente o en otra. Además los modernistas son evasivos deliberadamente en cuanto a la definición de posmodernismo (St. Pierre, 2000, 26; Pillow, 2000, 28). Consideran que el afán de definir es una enfermedad del pensamiento moderno. Es más, significa cosas muy distintas en distintos ambientes posmodernistas, pues el posmodernismo no es una teoría monolítica.

Como dice St. Pierre (2000) que haya dificultades en cuanto a la definición no quiere decir que ciertos temas no sean evidentes en el trabajo posmoderno. Una forma de verlos es por contraposición al modernismo y por otras diferenciaciones; y otra forma es estudiando las características del posmodernismo.

Para contraponer el posmodernismo al modernismo hay que comenzar por caracterizar éste. Esta caracterización suele depender de quién la haga. Según varias fuentes los conceptos básicos del modernismo son su aceptación de una realidad externa subyacente, constante, independiente; realidad que se busca explicar, predecir y controlar por el conocimiento. Acepta el empirismo y el racionalismo. Busca la verdad (unas verdades son más demostrables que otras) y la certeza (en contraposición a la ambigüedad y al relativismo). El conocimiento tiene que estar justificado y fundamentado, es acumulativo, autocorrectivo (abierto a verificabilidad intersubjetiva), se expresa en teorías y leyes, y utiliza definiciones.

El método moderno se caracteriza por la sistematicidad, su carácter público, la objetividad, la neutralidad en cuanto a los valores, la separación sujeto-objeto y la claridad en las preguntas, en los métodos de investigación y en las conclusiones.

Martin y Sugarman (2000) resumen la contraposición del posmodernismo con el modernismo en un buen cuadro. Ashworth (1996) recuerda que para los posmodernistas la idea de una realidad constante, subyacente es un mito. El mundo es el producto multifacético de la interacción de los seres humanos y por lo mismo hay que considerar el mundo social humano como una realidad provisional y negociada, arbitraria radicalmente (algo caótico, aleatorio).

Respecto a la forma de conocer McLaren y Farahmandpur (2000) dicen que el posmodernismo

desmonta todo el andamiaje epistemológico del modernismo. Newman y Holtzman (1996) dicen que la generación de todo conocimiento es de construcción social, no algo que se descubre objetivamente. No hay una base racional para aceptar una explicación sobre cualquier otra. Lo deseable es una pluralidad de perspectivas.

El concepto de verdad factual carece de sentido. Lo que se escribe no se puede considerar como describiendo un mundo objetivo. Es decir, tampoco tiene sentido el concepto de objetividad. En cambio se valora (Martin y Sugarman, 2000) un subjetivismo reflexivo. En vez de la certeza de los modernistas, nos encontramos un relativismo anárquico, sospechando de universalismos y de narraciones maestras. Normalmente nos movemos en la ambigüedad, en una ausencia de forma.

Otra contraposición interesante del posmodernismo lo es respecto a la Ilustración. St. Pierre (2000) dice de ésta que es una forma de imperialismo y colonialismo europeo. Para los posmodernistas los seres humanos no tienen una naturaleza fija a través de los periodos históricos y de los contextos socioculturales. Por eso, según Conostas (1998) el posmodernismo está en contra del etnocentrismo (se acusa al modernismo de haber sido occidental, blanco y masculino) y favorece un enfoque descentrado. McLaren y Farahmandpur (2000) dicen que el posmodernismo es una defensa del hibridaje, de la heterogeneidad racial y cultural para conseguir la armonía.

Lenzen (1997) dice que los posmodernistas hacen de la dialéctica de la Ilustración la razón principal del desastre del final del siglo XX. Lo cual tiene consecuencias para la Pedagogía, que es una hija de la Ilustración.

El posmodernismo cuestiona también el humanismo. Entre otras razones por hacer del sujeto el centro del mundo. Martin y Sugarman (2000, 400) llaman la atención sobre las implicaciones que esto tiene para la Psicología y la Educación. Por ejemplo, va en contra de la autonomía personal como un objetivo educativo.

No sorprenderá que Sloterdijk esté en contra de la Ilustración y del humanismo. Sí que Günther Grass esté de acuerdo con él en esto.

En el discurso posmodernista entra mucho la política y hay un gran interés por comprender las relaciones de poder. En todo caso se intenta desenmascarar las trayectorias ocultas del poder. Buscan en la acción social el dar poder a los que están desmovilizados y desorganizados. Con frecuencia aparecen en el discurso del posmodernismo referencias en contra de la sociedad del consumismo, dominada por las multinacionales y los grandes conglomerados. Para Newman y Holtzman (1996) el posmodernismo está basado en el punto de vista neomarxista. En cambio McLaren y Farahmandpur (2000) acusan al pos-

modernismo de haber fallado como movimiento de izquierdas.

El posmodernismo tiene una postura anticien- cia (Sailar, 1996). St.Pierre (2000, 27) habla de la contestación a los supuestos de la ciencia. Los posmodernistas se inclinan hacia las Humanida- des. Según Bailey (1992, 1778) se mueven total- mente dentro del ámbito de la literatura creativa. De hecho Ellis y Bochner (1996), en su libro tan fundamental, recomiendan que se debe escribir más como literatura. MacKay (1999) dice que la deconstrucción de los posmodernistas es afín a la crítica literaria y al psicoanálisis. Muchas de las reconstrucciones cronológicas toman la forma de historias. No es extraño que Ellis y Bochner pro- pongan que se deben difuminar los bordes entre las Ciencias Sociales y las Humanidades.

De ahí la importancia del lenguaje, que se con- vierte en un elemento clave (Bailey, 1992, 1778) o que uno de los rasgos definitorios del posmoder- nismo sea su énfasis en el lenguaje (McLaren y Farahmandpur, 2000).

La relación entre posmodernismo y posestruc- turalismo es bastante especial. Ya se ha indicado antes que a veces se usan los dos términos inter- cambiablemente. El posestructuralismo representa la "avant-garde" en el ámbito de la lingüística. St. Pierre (2000, 27, nota 4) remite a Luther (Varios años) y presenta las principales diferencias entre posmodernismo y posestructuralismo. Balley (1992, 1778) nos recuerda que los posmodernis- tas no se pueden llevar bien con los estructuralis- tas, pues éstos buscan penetrar la diversidad para encontrar estructuras.

Respecto a los paradigmas Lenzen (1995) dice que los posmodernistas están en contra de los paradigmas. Según Constas (1998, 32) entre los posmodernistas se da una "postura antiparadigmá- tica", ya que el posmodernismo está por encima de la noción de paradigma (Ver Lakomski, 1991).

Delgado (1998) dice que hay que resistir con- tra los paradigmas tradicionales, pues con frecuen- cia distorsionan u omiten las experiencias y el conocimiento, en su caso, de las chicanas. Kvale (1996b) sitúa el postmodernismo en relación con la fenomenología, la dialéctica, el positivismo y los discursos posracionalistas, interpretativos y femi- nistas. La relación entre teoría socio-crítica y pos modernismo queda como un punto que requiere mayor clarificación, tarea principalmente de los mismos teóricos socio-críticos, entre los que hay posicionamientos bastante distintos.

Por todo lo anterior queda claro que el posmo- dernismo está en contra del empiricismo, racional- ismo, positivismo (ver Josselson, 1995), pospositivismo y formalismo. Bailey (1992, 1978) y Kvale (1996b) dicen que los posmodernistas no se pueden llevar bien con los cognitivistas, por pre- ocuparse éstos de la acción.

En cuanto a la metodología de la investigación el posmodernismo es más una crítica radical que algo que se puede traducir en una forma concreta de investigar. Según Constas (1998) representa el conjunto de desafíos más desestabilizadores y pro- fundos a los investigadores educativos; y dice que de hecho ha producido cambios importantes en la literatura de la investigación educativa.

En general algunos se preguntan si puede haber una metodología posmodernista de la inves- tigación. MacKay (1999) dice que es difícil traducir los principios posmodernistas a las actividades que es la investigación educativa. Una razón prácti- ca para esa dificultad radica en el informalismo de los posmodernistas en cuanto a los métodos de investigación. Aunque según Constas (1998, 28) Foucault (1978) estaba en contra de este informali- smo. Tanto Lyotard como Foucault defienden que la investigación posmodernista/ posestructuralista debe ser sistemática.

No es de extrañar que no resulte fácil dar con libros de texto de metodología posmodernista de investigación. Lenzen (1997) se declara a la espera de que se escriba un texto de metodología de la investigación posmodernista, pero habla como si no lo pudiera haber. Sin embargo MacKay (1999) habla del libro de Stronach y McLure (1997) como presen- tando cómo pudiera proceder la investigación posmo- derna. Por lo que se dice en la revisión del libro más bien no parece ser la respuesta a lo que pedía Len- zen; aunque sí sea una guía útil al posmodernismo.

Si se sabe de una forma general cómo investi- gan los posmodernos. Por ejemplo, utilizan narra- ciones, historias, metáforas y mitos (Newman y Holtzman, 1996). De ahí su gran interés en la narrativa (Constas, 1998). Denzin (1999) habla de que este volcarse en la narrativa constituye un cambio paradigmático. La razón es que nuestras comprensiones del mundo no están separados del lenguaje que empleamos para describirlo.

Se considera que hay pocas diferencias entre la ficción y no-ficción (Denzin, 1999). Hay dificulta- des en marcar las fronteras entre hecho, experien- cia, memoria y ficción. Se pueden dar diferentes usos de la voz en primera persona. Los posmoder- nistas están cansados del realismo fácil (MacKay, 1999). Las cosas, incluyendo el mundo empírico, sólo existen dentro de sistemas de representación (Denzin, 1999).

Las preguntas de la investigación son vagas o inexistentes (MacKay, 1999). Esto lleva a la evalua- ción posmoderna a dificultades de comunicación con los que la piden, pues éstos sí suelen tener preguntas y expectativas precisas. A la hora de investigar se da una gran importancia al contexto y se reconoce la interacción investigador-investigado, la no separación de sujeto-objeto. Hay un interés limitado en llegar a conclusiones (Constas, 1998). En vez lo que se da es mensajes, resonancias; se rehuyen recomendaciones prescriptivas.

Para valorar los “informes” de la investigación, se apoyan en la crítica literaria y en los estudios culturales. No hay que olvidar lo que dicen Ellis y Bochner (1996) sobre la capacidad de emocionar como criterio de calidad. Lo que no hay es un conjunto de términos evaluativos. Ningún informe (incluyendo, por ejemplo, el reportaje etnográfico) tiene más derecho a reclamar la verdad que otra versión de la realidad (Denzin, 1999).

### 3) PARADIGMAS

La popularidad y el uso del concepto de paradigma han sido grandes. Hay que reconocer que la idea de “paradigma” (Kuhn, 1962) es atractiva. Tanta popularidad que se ha utilizado abusivamente, multiplicando sus sentidos. Sabido es que Kuhn tuvo cada vez más reservas respecto al término paradigma, que lo llegó a considerar como una condena a cargar hasta su muerte y que raramente lo utilizaba en los últimos años de su vida. La solución que proponen algunos autores es la vuelta a la lógica y a la epistemología (Kvale, 1996b).

Ha habido una gran rigidez en la aplicación de los paradigmas de investigación. Hay que librarse del corsé que a veces se autoimponen algunos o que nos quieren imponer a los demás. Esa rigidez se manifiesta en el esfuerzo por reducir el número de paradigmas en cuanto a la investigación a tres o cuatro, definirlos y categorizarlos excluyentemente, de forma que hay que optar por un paradigma y luego llevar la coherencia a no salirse del carril correspondiente desde la axiología hasta la última técnica asociada al paradigma elegido. Se hace esta crítica sin dejar de reconocer que una cierta axiología casa mejor con una cierta ideología, y ésta con ciertos fines de la investigación, con una ontología, epistemología, metodología y con ciertas técnicas.

La presentación de los tres paradigmas que se discuten más habitualmente (positivista, interpretativo, sociocrítico) está bastante trillada (ver la mayoría de los libros de texto; por ejemplo, Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992, 38-43).

Las críticas al paradigma positivista están bien reflejadas en Joyce y Calhoun (1998, 1218), Loving (1997, 429) y Sirotnik (1998, 186). Respecto al paradigma interpretativo varios autores insisten en diferenciaciones que con frecuencia no se hacen entre el mismo y la fenomenología y la hermenéutica. Fernández Cano (1995, 151) hace una fuerte crítica a éste paradigma.

La superación del paradigma socio-crítico merece consideración aparte. Es conocido el debate entre Sloterdijk y Habermas. Sloterdijk declara muerta, obsoleta la teoría socio-crítica, además de considerarla una hipocresía. Sloterdijk ha sido desprestigiado por algunas propuestas en torno a la aplicación de las nuevas tecnologías a la biología;

aunque se le suele reconocer que es un buen ensayista. Lenzen (1995, 1997) también considera superada la teoría socio-crítica, en declive según él nada menos que desde finales de los 70. Dice que varios autores ya estaban celebrando en los 80 un cambio de paradigma.

A los tres paradigmas mencionados les ha seguido una gran variedad de propuestas paradigmáticas, constituyendo la llamada “diáspora paradigmática”. Muchos de ellos se centran en torno a la problemática de la inclusión-exclusión (Popkewitz, 2000, 22).

Lo que subyace a todo este gran movimiento en torno a los paradigmas es la esperanza de una nueva “gran teoría” (Lenzen, 1995, la asocia al “grand récit” de Lyotard). Esa nueva gran teoría, según este autor, se querría que legitimara todas las posibles acciones en todos los campos de la cultura. El dice que no puede haber esa gran teoría. Como dice que la última fue la historia de la emancipación. Lakomski (1991) significativamente titula su artículo “Después de los paradigmas”.

### 4) DEBATE CUANTITATIVO-CUALITATIVO

El debate cuantitativo-cualitativo es una cuestión que algunos todavía no se han planteado, que puede que algunos se la hayan planteado y si/ no la hayan resuelto bien, y que otros hemos dejado ya felizmente atrás. Es a esta última posibilidad a la que vamos a dedicar algunas líneas.

Lo realmente útil es indicar cómo se ha superado el debate. La forma más sencilla de superarlo es que uno lo gane y se proceda a tratar todo el territorio conforme a las reglas del vencedor. Otra forma de superarlo es mirar el problema desde una perspectiva distinta o desde un plano superior. Otra forma es la de Brewer y Hunter (1990), combinando diferentes tipos de métodos y “estilos” de investigación en la misma investigación.

Mi forma (Dendaluz, 1995) de superar el debate se basa en distinguir los debates paradigmático y cuantitativo-cualitativo; en centrar el debate cuantitativo-cualitativo en lo metodológico-técnico; en respetar realmente la inteligencia y profesionalidad de quienes piensan de forma distinta a la propia; en recalcar la idea y la práctica de aprender unos de otros; en flexibilizar los posicionamientos propios; y en llegar a una integración de preocupaciones y soluciones.

La situación en que se encuentra el investigador tras haber superado el debate cuantitativo-cualitativo depende del modo que haya seguido para superarlo. No es la misma la situación de quienes se encuentran tras el mismo por haberse juntado al caminar cuando en su entorno ya no hay debate; que la de quien ha tenido que sufrir para dejar atrás la casa que amaba; la de quien se le ha hecho el proceso muy cuesta arriba; la de quien ha

tenido que batallar y ha recibido heridas más o menos profundas; o la del que ha llegado a ella como un proceso relativamente pacífico.

Puede ser útil otear el panorama que nos encontramos tras la superación del debate cuantitativo-cualitativo a este lado del paisaje. Lo primero que constatamos es que ha habido varias “ganancias” que nos ha aportado el debate. Entre otras muchas, por ejemplo, el arrinconamiento del positivismo, el haber puesto bastante en su sitio a la metodología cuantitativa, el valorar y tener en cuenta las muchas aportaciones de la metodología cualitativa y la aceptación real de un pluralismo metodológico.

Está claro que tras la superación no podemos quedarnos dormidos en la paz de la nueva situación. Tenemos que seguir adelante trabajando básicamente en tres planos: el conceptual, el operativo y el didáctico.

## 5) CIENCIA

En esta sección se tratan tres cuestiones específicas: el concepto mismo de ciencia, el método científico y las disciplinas científicas. En algunos colectivos son cuestiones que ya no son objeto de gran debate y en otros todavía se discuten con más o menos viveza. Cuando nos juntamos profesionales de distintos colectivos el tema suele aflorar, pues los acuerdos a que han llegado los distintos colectivos pueden no coincidir. Por supuesto sobre estas cuestiones hay que comenzar por respetar y escuchar a los que se dedican principalmente a la Teoría y/o Historia de la Ciencia.

Personalmente no veo la necesidad de revisar seriamente la visión que ya formulé en 1987 en el II Congreso Mundial Vasco (Dendaluze, 1988) y voy a exponerla más bien brevemente.

Es bien sabido que el término “Ciencia” es ambiguo y que ha tenido cambios a lo largo de la historia. También es ya común distinguir el llamado problema kantiano del problema popperiano. El primero es un problema de demarcación, de establecer qué es y qué no es Ciencia. En el segundo se discute cómo avanza la Ciencia, el progreso de la Ciencia.

En cuanto al primer problema lo más común es no pretender criterios apriorísticos absolutos, universales y ahistóricos; sino fijar qué es Ciencia de una forma relativista, teniendo en cuenta los valores sociales de la comunidad científica. Popper (1979) dice que siempre será un asunto a resolver por una convención o una decisión a qué hemos de llamar Ciencia.

Dentro de este sentido relativista una vía aparentemente obvia para precisar qué es Ciencia consiste en determinar los rasgos comunes a todas las autodenominadas ciencias. La primera

dificultad de esa vía es que no hay acuerdo sobre qué disciplinas tienen derecho a incluirse entre las “Ciencias”. Las posiciones más exclusivistas, muy comunes en el mundo anglosajón, reservan el nombre de Ciencia a las ciencias empíricas que emplean el método hipotético-deductivo-experimental.

Somos cada vez más los que no tenemos una postura reduccionista ni exclusivista del concepto de Ciencia; sino más bien englobador, con un gran respeto a los distintos quehaceres que se autocalifican de “científicos”. La mayoría de los autores (Bunge, Beaugrand, Ander-Egg, Ladrière, Ferrater Mora, etc.) definen la Ciencia en función de tres componentes: contenido, método y producto. Siguiendo a esos autores se puede decir que Ciencia es un modo de conocimiento riguroso y metódico con el fin de descubrir leyes en el objeto de su estudio y de expresar los conocimientos adquiridos sistemáticamente.

El problema del progreso de la Ciencia puede centrarse en dos aspectos: el método y el contexto del avance científico. Respecto al contexto no es el momento de entrar en las muchas controversias que ha habido ni en las aportaciones de Carnap (1958; metateoría de la praxis), Popper (1980, 1984; metateoría de las teorías), Kuhn (1980, 1983; sociología de la Ciencia), Lakatos (1975, 1983; programas de investigación), Sneed (1971; formalización de la estructura de la Ciencia), Stegmüller (1979; sneedificación de Kuhn), Laudan (1977; tradiciones de investigación), y otras aportaciones más recientes.

Respecto al método científico ya se sabe que “método” significa etimológicamente camino, sendero. Por lo mismo, como primera aproximación puede decirse que “método científico” significa el camino para conseguir los fines de la Ciencia. En torno al método científico se suelen dar posicionamientos similares a los que se dan en cuanto al concepto de Ciencia. Hay autores que defienden que hay un solo método científico, el científico-experimental-hipotético-deductivo. La mayoría habla de un pluralismo de métodos científicos e indican como requisitos de cualquier método que quiera llamarse científico el tener valor heurístico y ser acción reflexiva, rigurosa y sistemática. Los distintos métodos científicos tienen una estructura básica válida para todas las Ciencias; pero los problemas específicos de cada Ciencia requieren técnicas específicas peculiares.

¿Merece la pena plantearse la cuestión de las disciplinas científicas? La respuesta es sí al tener en cuenta que en las CC. Sociales la mayoría de las veces se investiga en equipo; la investigación es una contribución al esfuerzo colectivo de un área de saber o de un campo de conocimiento; y que muchas de las decisiones que afectan a la investigación y a la ciencia social correspondiente se toman por distintos grupos de poder (académicos, económicos o políticos).

Algunos las entienden simplemente como un conjunto de conocimientos en torno a un objeto específico. En este sentido puede leerse la mayor parte de lo que dice García Carrasco (1987) sobre “disciplinas”. El mismo dice que Kuhn en sus últimas formulaciones ha pasado del concepto de paradigma al grupal de matriz disciplinar; según el cual los miembros de una comunidad científica comparten generalizaciones simbólicas, modelos y analogías preferenciales, y cauces por los que se plantean y resuelven los problemas. García Carrasco hace varias referencias a “disciplina” como comunidad científica que influye y/o comparte los mensajes que transmite, hábitos de acción que pretende introducir, consistencias educacionales y conceptuales, seguridades, y autoconcepto individual y social.

## 6) FILOSOFÍA - EPISTEMOLOGÍA

En todas las cuestiones anteriores han aparecido y subyacen varias cuestiones filosófico-epistemológicas. Vamos a enfrentarnos a algunas de ellas. Es en estas cuestiones donde los investigadores que no somos filósofos más dificultades tenemos para estructurar un pensamiento sólido y coherente.

Una primera salida fácil para tener una postura coherente es adoptar un paradigma existente, pues cada paradigma configura una respuesta a este tipo de cuestiones; pero ya se ha indicado en la sección 3) que los paradigmas están en una vía evanescente. Lo ideal sería que cada investigador tuviera sus propios posicionamientos personales.

La primera de las cuestiones filosófico-epistemológicas es una cuestión de ontología, la cuestión de la realidad que queremos conocer. De la realidad se puede tener la idea de algo que existe “ahí fuera” como algo constante e inequívoco (distintas clases de realismo) o la idea que expresan Watzlawick y Otros (1989) de que lo real es aquello que un número lo suficientemente amplio de personas ha acordado designar como real; es decir, la realidad como construcción social. Según esto la ontología ya no es de una realidad de las cosas, sino de personas en conversación (Harré, 1983, 20).

Una cuestión epistemológica muy general se refiere a las formas de conocer. Como primera aproximación viene bien la categorización que hizo Peirce (1931-1935): Tenacidad, autoridad, a priori y ciencia. Algunos encontramos que hace falta subdividir más esta última forma. Por ejemplo, Belenky y Otros (1997) y Meltzoff (1998) hablan de otras formas de conocer. Ursua (2000) nos recuerda que, como consecuencia de las nuevas tecnologías, hay una nueva situación del saber. De la concepción tradicional con tres componentes básicos (forma, contenido, validez) hay que moverse hacia una “teoría diferenciada del saber” (Spinner, 1997, 1998) con un cuarto factor (características de cualificación y grado de calidad) que lleva a un

esquema de juicio epistémico dentro de lo que es una teoría evaluativa del conocimiento.

El concepto de verdad está también sometido a escrutinio. Tradicionalmente es una verdad que se puede demostrar con argumentos y con datos de la realidad. Posmodernistas como St. Pierre (2000, 25) nos dicen, en cambio, que la verdad es múltiple, histórica, contextual, contingente, política y sujeta a relaciones de poder.

Otras de las preocupaciones epistemológicas se refieren al criterio de verdad, a cuestiones de representación y legitimación, a la lógica de justificación, a la objetividad-sujetividad, la cuestión de la causalidad, la función de la teoría, y al papel de la axiología e ideología.

En toda esta temática hay al menos dos peligros. El primero es el de separar excesivamente ontología, epistemología y metodología (Kemmis, 1993). El segundo es el de unir las demasiado estrechamente.

## 7) CALIDAD

Obligatoriamente todo investigador debe plantearse si su investigación tiene la calidad exigible. Como quiera que se exprese esa calidad: validez, credibilidad, etc. También aquí hay un problema de terminología. Con muchísima frecuencia sigue utilizándose el término de “validez”, aun en contextos cualitativos. Sin embargo éste es un término totalmente rehusado por bastantes, por su origen y uso excluyente a veces en contextos cuantitativos. Cualquiera que sea el término que se utilice se constata que va adquiriendo distintos significados conforme pasa el tiempo, pues todos los términos van siendo reelaborados desde distintas perspectivas.

Los libros de texto tratan los criterios de calidad de la investigación cuantitativa de una forma bastante estandarizada, muy próxima a la primera formulación de Campbell y Stanley (1963), a veces recogiendo algunas aportaciones de Cook y Campbell (1979). Se suelen centrar en la validez interna y externa y en las amenazas ya “clásicas” contra las mismas. A veces se discute también la validez de constructo, que algunos hemos ampliado al de validez teórica (Dendaluze, 1997). Aliaga (2000), desde una perspectiva causal, echa en falta que no se incorporen algunas aportaciones posteriores, como las de Cronbach (1982) y las reformulaciones del mismo Campbell (1986).

Creswell (1998) compara los criterios de calidad empleados en la investigación cualitativa. Durante unos años los criterios de Lincoln y Guba (1985) y Guba (1990) (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) han sido bastante popularizados. Sandín (2000) nos dice que se han empleado cuatro criterios: convencionales, paralelos, propios y nuevos (para un mundo posmoderno). La autora recoge los criterios “emergentes” de Lincoln (1995).

No es previsible que proliferen los intentos de hallar criterios conjuntos, tanto para las investigaciones cuantitativas como cualitativas, al estilo de lo que proponen Howe y Eisenhart (1990) y Swanborn (1997). La tendencia parece ser a la especificidad de los criterios de calidad, incluso a una cierta atomización. Jomet, Suárez y Pérez Carbonell (2000) recuerdan que los criterios están marcados inevitablemente por el objeto/proceso que se investiga y por la perspectiva/posición epistemológica desde la que se aborda. Ellos lo hacen desde las implicaciones que se derivan de las experiencias evaluativas. Bullough y Pinnegar (2001) lo hacen desde perspectivas tan novedosas como los auto-estudios.

El resultado es el que dicen Cook y Shadish (1994, 553): “Las tipologías de validez no pueden llegar a estar completas”, pues “no hay límite al número de posibles tipos de validez”. Cada investigador está abocado a tener que traducir los requisitos de la calidad a su investigación concreta.

## 8) CUESTIONES FINALES

Hay otras cuestiones que cabe plantearse. Las tratadas dan por un lado una perspectiva de la diversidad de enfoques desde los que se hace la investigación en CC. Sociales y por otro representan el reto de situarse en esa realidad siempre dinámica.

En la carrera de la vida el “camión escoba” (el símil lo entenderán mejor los aficionados al ciclismo) de la historia va recogiendo corrientes y corredores que han perdido fuerza. No hay que ser demasiado rápido en dar por acabados a algunos que parecen flojear. Hay que mirar las modas con una cierta capacidad de distancia, pues algunas tendencias van y vienen, y a veces sólo se trata de esperar hasta que vuelvan, incluso para ponerse otra vez en el pelotón de cabeza.

De algunas corrientes que han tenido y tienen actualmente mucha vitalidad e impacto, por ejemplo el cognitivismo y el constructivismo, hay que pensar todavía más en las implicaciones para la investigación.

Es una gran habilidad el leer bien las corrientes emergentes en cuanto a la investigación en CC. Sociales. Por poner un ejemplo, las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Nos van a obligar a discurrir mucho y a investigar a veces de forma distinta.

### 2.3. Soluciones

A estas alturas de la exposición, tras los apartados 2.1. y 2.2. el investigador se ha encontrado ya ante una gran variedad de tipos de investigación y de cuestiones, y se tiene que plantear cuál va a ser su posicionamiento. En este apartado 2.3. se

van a ver algunas soluciones globales. Lo bueno es que investiguemos como investiguemos, normalmente solemos aportar algunos resultados valiosos. Aún así tenemos que preguntarnos si los conseguimos de la forma más eficiente o más defendible intelectualmente.

El autor va a preferir la forma del pluralismo integrador y por eso se va a presentar esa solución con más detalle en la sección 3). No se trata de convencer a nadie, sino de mostrar lo que puede dar de sí.

## 1) SOLUCIONES HABITUALES

Basta con mirarnos y mirar a nuestro alrededor para saber cuáles son algunas de esas soluciones habituales. Pueden ser individuales o grupales (departamento, disciplina científica, área de conocimiento, etc.). Está claro que las soluciones grupales condicionan las individuales y que los individuos con frecuencia tenemos que actuar, según nuestro poder, para cambiar algunas soluciones grupales. Aquí hablamos más bien sobre soluciones individuales. Se presentan a continuación tres soluciones habituales.

### a) *Cerrarse en una forma de investigar:*

Lo podemos hacer por ser la metodología que estudiamos bien en la carrera, la que utilizamos en nuestra tesis e investigaciones, en la que por lo mismo se ha ido adquiriendo experiencia, la que hemos enseñado; por coherencia personal con una trayectoria, por la que somos conocidos, por nuestra imagen social; por ser la prevalente en los grupos profesionales en que nos movemos o que tienen algún poder sobre nuestro desarrollo profesional; por el realismo de saber que es la metodología que se exige o valora en los concursos y proyectos a los que nos presentamos; por fidelidad al colectivo al que pertenecemos y que utiliza esa metodología; también por una cierta pereza ante el cambio; por una cierta resistencia a tener que dar la razón a los que propulsan las metodologías distintas a la nuestra; etc.

Ciertas formas de hacer las cosas suelen perpetuarse más de lo debido por lo cerrado, incluso cargado, que hacemos el ambiente de cada disciplina o de cada bandera. Ciertas plantas crecen mejor en ciertos ambientes y a veces son las únicas aceptadas.

Esta primera solución a) tiene dos variantes:

- Variante 1: Negación de la variedad. Encerrarse en una forma de investigar creyendo y/o afirmando que hay una sola forma buena de investigar y que todo lo demás es “ruido” (si no se emplean calificativos más fuertes, como basura, palabrería, etc.).
- Variante 2: Defensa y ataque: Se puede estar firmemente afincado en una metodolo-

gía de una forma muy a la defensiva y a la vez agresiva contra los argumentos y contra quienes atacan esa metodología o ponen en evidencia sus limitaciones.

A las dos variantes se puede llegar o sin esforzarse mucho por entender y valorar las razones a favor de esas formas distintas a la propia o tras una consideración de los pro's y con's de las distintas alternativas.

b) *Cambio continuo*: Estar al quite de lo que va surgiendo y casi por sistema apuntarse a lo más moderno.

c) *Pluralismo metodológico*: Aceptar sinceramente y de hecho que hay distintas formas de investigar bien.

Este pluralismo puede adoptar cuatro variantes:

- Variante 1: Complementariedad colectiva: Se acepta que lo que hacen unos colectivos investigando de una forma enriquece y complementa lo que hacen otros colectivos que investigan de otra forma. Esta solución ha sido y es bastante habitual.
- Variante 2: Pluralismo personal circunstancial: Un mismo investigador en distintas investigaciones o aun dentro de una misma investigación emplea distintas metodologías según la naturaleza del problema de investigación de las distintas investigaciones o de las partes de la misma investigación. Esta solución se está haciendo cada vez más frecuente y aceptada en casi todos los ambientes. Sin embargo suele haber dificultades a la hora de la publicación en revistas, pues éstas muchas veces suelen tener también una línea metodológica o preferida o exclusiva. De todas formas, si se estudia la evolución de muchas revistas importantes se puede detectar una mayor apertura a la diversidad metodológica.
- Variante 3: Pluralismo integrador: Da un paso más que los dos pluralismos anteriores; aunque Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000, 343) lo incluyan en la complementariedad metodológica. Se explicará en la sección 3), tras superar en la sección 2) la objeción de la inconmensurabilidad.
- Variante 4: Hibridaje, síntesis, sincretismo, combinación de distintas metodologías: Seleccionando componentes de dos o más metodologías se da origen a una metodología nueva, distinta de las metodologías de las que se parte. Puede ser una solución pluralista o no; aunque normalmente sí lo es. No lo sería si se defendiera la nueva metodología como la única válida.

La única solución que cuesta respetar es la de cerrarse en una forma de investigar negando la variedad, sin esforzarse por entender y valorar las soluciones distintas a la propia. Aunque en todos los casos lo de encerrarse en una forma de investigar puede tener algunas consecuencias buenas. Por ejemplo, su gran productividad por la concentración del esfuerzo personal en la dirección en que es más provechosa la opción adoptada. Los que no la utilizan tanto pueden, además, ver qué da de sí, para plantearse el utilizarla a veces o integrar en la metodología propia algunas de sus ideas, preocupaciones y soluciones.

## 2) INCONMENSURABILIDAD

Ciertos pluralismos metodológicos incluyen asimilar parcialmente en unas metodologías las formas de plantearse y hacer las cosas de otras. Antes hay que mirar de frente a la cuestión de la inconmensurabilidad.

De La Orden y Mafokozi han tratado de la inconmensurabilidad en un artículo reciente (1997). Por un lado resaltan las razones por las que nos planteamos la inconmensurabilidad (vocabulario, gramática, problemas, perspectivas, interpretaciones, soluciones asumibles, etc.) y por otro discuten algunas objeciones que precisan los límites de la inconmensurabilidad. Cuando se aplica ese concepto a las metodologías de la investigación la postura de los autores es contraria a las rigideces y a los exclusivismos.

Pienso que la inconmensurabilidad se da en ciertos niveles, sobre todo filosóficos, en los que algunas ideas son claramente inconmensurables; por ejemplo, entre ciertos posicionamientos fenomenológicos y hermenéuticos. Pero hay que preguntar a los partidarios de recalcar la inconmensurabilidad si la llevan a todos los niveles. Se puede objetar a esa posible postura de exagerar la inconmensurabilidad yendo de menos a más, comenzando por los niveles técnicos y acabando en los ontológicos. ¿No sumar 2+2 porque eso es cuantitativo y yo soy cualitativista? ¿No permitir ciertas formas de recogidas de datos "propias" de otro paradigma? ¿Ninguna forma de triangulación? ¿Los cuantitativistas deben renunciar a toda forma de verificación de las conclusiones con los participantes? ¿Los cualitativistas deben excluir las explicaciones alternativas con un cierto rigor, incluso recogiendo datos sobre factores que luego pueden ser fuentes de explicaciones alternativas? Son solo ejemplos para decir que se pueden aceptar prestaciones de unas formas de investigar a otras sin violar la inconmensurabilidad.

De hecho es difícil encontrar investigadores que oficialmente se catalogan en una forma de investigar que no acepten en la práctica prestaciones de otras formas de investigar. Dejemos las inconmensurabilidades para los niveles más altos, el de la ontología y/o epistemología; para los filósofos

sofos, que gozan más de esas incommensurabilidades y de otras incompatibilidades. Los pluralistas recurrimos a soluciones más personales para determinar la coherencia de nuestras bases conceptuales y fijar los límites de las prestaciones que aceptamos. Es decir; en cuanto a la incommensurabilidad los investigadores en Ciencias Sociales nos tenemos que preguntar cuánta incommensurabilidad, de qué posicionamiento con qué otro, a qué nivel y en cuanto a qué.

### 3) PLURALISMO INTEGRADOR

El pluralismo integrador es una forma de enfocar y resolver la diversidad en cuanto a las metodologías de la investigación y a las cuestiones subyacentes. Consiste en reconocer primero que se ha pasado de un exclusivismo a un pluralismo metodológico y en proponer después que ese pluralismo sea integrador de preocupaciones y soluciones. Lo cual supone en primer lugar un aprecio por la seriedad y profesionalidad de los que investigan de forma distinta de la propia; una voluntad de aprender unos de otros; y una disposición a flexibilizar los posicionamientos de forma que se admitan préstamos mutuos.

Lo propuse formalmente en el VII Congreso de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (Valencia, 1995; ver Dendaluze, 1995). Se ha encontrado con algunas resistencias, como es lógico y esperable; pero todavía con ninguna objeción que vaya contra su línea de flotación. La más seria es la objeción de la incommensurabilidad, de la que ya se ha tratado en la sección anterior:

Otra objeción importante es la resistencia psicológica de muchos a lo que suena a hibridaje intelectual y no lo es. Hay que insistir en que no se trata de hacer combinaciones de dos metodologías, ni de síntesis, ni de sincretismos, cuyo producto es algo nuevo, una tercera cosa distinta de las dos de las que partimos. Lo que se propone es una mejora de la metodología que más nos conviene en general o que nos parece más apropiada para el problema que estamos estudiando; de una variedad de esa metodología que asimila ciertos préstamos y que es tan legítima como la versión purista puritana de la metodología. Por ejemplo, si cualitativizamos la investigación cuasiexperimental (cualitativizada por atención al proceso, por la participación de los agentes habituales de la intervención, etc.) no se trata de dejar de hacer investigación cuasiexperimental, sino de hacer una variedad de investigación cuasiexperimental (investigación cuasiexperimental cualitativizada), a veces más interesante que la investigación cuasiexperimental clásica.

No quiere decir que tengamos que renunciar a tener convicciones metodológicas básicas propias. Ni renunciar a hacer preferentemente un tipo de investigación que fundamentalmente es el más apropiado al tipo de problemas que más queremos

estudiar. La cuestión no es tampoco si integrar ciertas prestaciones de otras metodologías o profundizar en la metodología propia, sino de profundizar e integrar

En ningún caso se trata de pretender dictar a los otros investigadores, que trabajan con metodologías distintas de la nuestra, qué es lo que tienen que aprender de nosotros. La forma más útil de aprendizaje mutuo y de avance conjunto es que miremos nosotros qué nos puede ser útil de lo que hacen y dicen los otros. Es decir; no debemos decir "vosotros de nosotros teneis que aprender.."; sino "a nosotros de lo vuestro nos vendría bien..".

Con el pluralismo integrador se vive gozosamente la diversidad metodológica. Se comienza por atender a las propuestas que no se conocen como una oportunidad de aprender y no como una amenaza al posicionamiento en que básicamente uno está. Al que hace la propuesta distinta no se le ve como a un enemigo que nos ataca. Aunque venga fuerte contra nuestro posicionamiento, lo tomaremos más como su estilo personal, que como invalidador de las razones que pueden apoyarle y que pueden hacernos ver las debilidades de nuestro posicionamiento, tanto si las consecuencias para nuestro posicionamiento son grandes como pequeñas. La tarea de integración de nuevas preocupaciones y soluciones es una mejora de nuestros posicionamientos.

La integración puede ser fácil, difícil o imposible. Nuestro posicionamiento básico puede mantener el equilibrio con las nuevas aportaciones o ir progresivamente hacia un equilibrio inestable, que puede aconsejar un nuevo posicionamiento básico, sobre el que iremos integrando lo que vayamos aprendiendo en el futuro.

El pluralismo integrador tiene implicaciones tanto en el plano conceptual-epistemológico, como en el operativo-organizativo como en el formativo-didáctico.

#### a) *Plano conceptual-epistemológico*

La variedad de metodologías de investigación en las CC. Sociales no puede dejar de verse como una complicación; pero es una complicación que revela la creatividad y riqueza de enfoques y soluciones de los que trabajan este campo. Ciertamente no corremos el peligro de estancarnos. Detrás de cada propuesta hay una idea, que aporta algo y que haremos bien en tener en cuenta. Puede ser la preocupación que ha llevado a esa idea, la forma de exponerla o las soluciones que se proponen a problemas viejos o nuevos.

#### b) *Plano operativo-organizativo*

Antes de hacer nada cada investigador debiera tener claro qué clase de investigación va a hacer y por qué esa y no otra. Si defendemos el pluralismo integrador en la práctica se nos amplían enorme-

mente las posibilidades. En todos y en cada uno de los aspectos críticos de la investigación caben prestaciones entre metodologías y técnicas distintas.

Normalmente se buscará trabajar en equipos de investigación interdisciplinarios y con distintos saberes metodológicos y técnicos; a pesar de que la organización legislativa ha reforzado la tendencia a encerrarnos en guetos profesionales y como consecuencia en conceptualizaciones y metodologías dominantes en nuestros guetos.

### c) *Plano formativo-didáctico*

El frente formativo incluye la formación inicial y la permanente. En cuanto a la formación inicial las desigualdades entre las distintas titulaciones en Ciencias Sociales son muy grandes, también en cuanto a estar más o menos cerradas en ciertas metodologías y técnicas.

A partir de su formación metodológica inicial cada investigador se tiene que plantear su formación permanente. Se sabe que a investigar se aprende sobre todo haciendo investigación, preguntando mucho, estudiando lo que haga falta y no aceptando como definitivos los límites y las lagunas que uno tenga. En cada investigación en que uno participe debe forzar sus propios límites. La forma más directa de conseguir esta formación continua es entrar en equipos de investigación, cuanto más interdisciplinarios mejor. Oportunidades caras y baratas de formarse siempre hay, incluyendo los asesoramientos de especialistas.

De todas formas, si uno no está contento con los conocimientos que tiene sobre metodología de la investigación y quiere adquirir una nueva base a partir de la cual ir asimilando después las novedades que irán surgiendo, hay tres posibles buenas soluciones. Una, estudiar la metodología prevalente en su disciplina (área de conocimiento, departamento, etc.). La que aparece más en sus revistas, congresos, concursos, etc. Otra, comenzar por el paradigma sociocrítico. A pesar de que, según algunos, está ya en declive, es un buen punto de partida. En este caso habrá que posicionarse enseguida en cuanto al posmodernismo. La tercera es centrarse en la investigación evaluativa, que con razón ocupa un papel tan importante hoy en día. En cualquiera de las tres soluciones, como seguramente el investigador tendrá que enfrentarse a investigaciones con intervención, le vendrá muy bien repasar los conceptos clave de la investigación cuasiexperimental, por lo de las explicaciones alternativas.

En el frente didáctico tenemos que planteamos qué enseñamos sobre investigación y cuántas metodologías y técnicas, y qué metodologías y técnicas. Seidman (1998) dice que los alumnos que hacen investigación cualitativa sin aprender los puntos fuertes de la investigación cuantitativa tienden a no entender ni la historia del método que están usando, ni las críticas del positivismo y de la

experimentación de las cuales han surgido algunos enfoques de la metodología cualitativa.

Con mentalidad de pluralismo integrador se ha propuesto (Dendaluz, 1998) que en los cursos de iniciación a la metodología de la investigación se estructure la docencia en torno a los aspectos críticos de la investigación, explicando cuál es la esencia de cada aspecto crítico, qué cuestiones se plantean en cada aspecto crítico y cómo las resuelven las metodologías cuantitativas y cualitativas y, si se quiere, qué podrían aprender los unos de los otros. Las asignaturas de especialización parece claro que deben centrarse en métodos y técnicas específicas, cuantitativas o cualitativas, a elección según el gusto del alumno. Aún en estas asignaturas haremos bien en tener en cuenta lo que se hace en otras metodologías.

### 3. FUERA Y DENTRO

En este apartado tratamos de unimos algo los que estamos dentro y fuera de las Ciencias Sociales. El ideal sería que nos respetemos, nos conozcamos, apreciemos lo que hacen los otros, no nos peleemos innecesariamente y colaboremos cuanto sea posible, desde luego más de lo que hacemos habitualmente.

Todos somos profesionales y queremos ser buenos profesionales. A todos se nos debe suponer inteligencia, seriedad, rigor en el trabajo y ética. Casi todos queremos contribuir a que la sociedad en la que vivimos y trabajamos sea mejor; también gracias a nuestra aportación; reconociendo, claro, que no somos los únicos que aportamos algo. A nivel individual es fácil no sobreestimar lo que hacemos; a nivel corporativo a veces caemos en esa tontería. Nos debe alegrar que los de al lado también hagan bien su trabajo, pues todos ganamos con ello. No debemos encontrar razonable el acaparar una parte desproporcionada de los recursos comunes, pues faltarían para otros colectivos que sabemos que también necesitan recursos para poder aportar su contribución a la sociedad. Si tenemos que pelear por tener más recursos de los que recibimos, y que pensamos que son insuficientes, lo debemos hacer limpiamente y reconociendo los derechos de los demás.

La realidad no se corresponde con esos deseos, demasiado idílicos. Pero que consten y quien esté por encima (poderes políticos y académicos, individuales o colegiados) a veces fuerce formas de solución más colaborativas.

Más en concreto sobre metodologías de la investigación se pueden apuntar algunas cosas que compartimos los de dentro y fuera de las Ciencias Sociales. Se indican algunas a título indicativo, sin ninguna pretensión de ser exhaustivo:

- Mayor proporción de los recursos sociales dedicados a la investigación.

- Más colaboración en cuanto a la investigación entre instituciones que dedican personal y/o recursos a la investigación.
- Más colaboración entre investigadores y equipos investigadores.
- Más diálogo entre investigadores, cuidando que nuestras definiciones no sean excluyentes (concepto de ciencia, método científico, fines de la investigación, etc.) y explicando nuestra terminología cuando haga falta.
- Más reconocimiento en los contratos el tiempo y las energías dedicados a la investigación.
- Premiar la investigación buena, fundamentalmente con más recursos.
- Facilitar a los nuevos investigadores el acceso a la investigación y a los recursos dedicados a la investigación.
- Sentido disciplinar e interdisciplinar.
- Sentido colectivo de País, según convicciones políticas.
- Sentido colectivo de universidad.
- Individuos y grupos ser conscientes y estar abiertos a los cambios en las metodologías y técnicas de investigación.
- Optar por metodologías concretas tras un esfuerzo suficientemente serio por conocer las virtualidades y límites de las alternativas metodológicas.
- Dar importancia y cuidar la divulgación de los resultados de la investigación a todos los niveles de divulgación.

#### 4. CONCLUSIÓN

Después de todo cada uno tenemos que recorrer nuestro propio camino, siempre distinto del camino de los demás; aunque a veces compartamos parte del recorrido y tal vez también el talante y la forma de caminar.

Esta exposición ha querido contribuir a ampliar la perspectiva de los posibles caminos; de la variedad de formas de investigar bien en Ciencias Sociales; de las cuestiones que subyacen y llevan a esa variedad; y de algunas de las soluciones a las que solemos recurrir ante esa variedad y ante las cuestiones que se nos plantean.

Los que hemos caminado de distintas formas a lo largo de nuestra trayectoria profesional podemos ofrecer el testimonio de que la forma de cami-

nar del pluralismo integrador es suave, gozosa y provechosa.

#### 5. BIBLIOGRAFÍA

- ABALOS, Iñaki (2000): *La buena vida: Visita guiada a casas de la modernidad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ALIAGA ABAD, Francisco (2000): Validez de la investigación causal. *Bordón*, 52(3), 301-321.
- ANGUERA, M. Teresa; ARNAU, Jaume; ATO, Manuel; MARTÍNEZ, Rosario; PASCUAL, Juan; VALLEJO, Guillermo (1995): *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- APPLE, Michael W. (1999): What counts as legitimate knowledge? The social production and use of reviews. *Review of educational research*, 69 (4), 343-346.
- APODACA, Pedro; ARBIZU, Feli; LOBATO, Clemente; OLALDE, Carmen (Comps.) (1997): *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. Leioa (Vizcaya): Universidad del País Vasco.
- ARNAL, Justo; RINCON, Delio Del; LATORRE, Antonio (1992): *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARNAU, Jaume; BALLUERKA, Nekane (1998): *La Psicología como Ciencia: Principales cambios paradigmáticos y metodológicos*. Donostia: Erein.
- ASHWORTH, Peter (1996): The primacy of conversation. *The humanistic Psychology*, 24 (2), 283-290.
- BAILEY, F. G. (1992): Anthropology. In Burton R. Clark; Guy Neave (Eds.): *The encyclopedia of higher education* (pp. 1777-1787). New York: Pergamon Press.
- BARTOLOMÉ, Margarita (1994): La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Dir): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 376-403). Madrid: Rialp.
- BELENKY, Mary Field; CLINCHY, Blythe McVicker; GOLDBERGER, Nancy Rule; TARULE, Jill Mattuck (1997): *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- BREWER, John; HUNTER, Albert (1990): *Multimethod research*. London: Sage.
- BROWN, Dianne C. (1995): Quantifying the value of research. *The Score*, January, 10-11.
- BULLOUGH, Robert V.; PINNEGAR, Stefinee (2001): Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher*, 30 (3), 13-22.
- CAMPBELL, Donald T. (1986): Relabeling internal and external validity for applied scientists. In W. M. K. Trochim (Ed.): *Advances in quasi-experimental designs and analysis*, No. 31 (pp. 67-78). San Francisco: Jossey-Bass.
- CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. (1963): Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. En N.L. Gage: *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.

- CAMPBELL, Donald T; STANLEY, Julian C. (1973): Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARNAP, R. (1958): Meaning and necessity. A study in semantics and modal logic. The University of Chicago Press. Chicago, IL
- CONSTAS, Mark A (1998): The changing natura of educational research and a critique of postmodernism. *Educational researcher*, 27 (2), 26-33.
- COOK, Thomas D. (1983): Quasi-experimentation: Its ontology, epistemology and methodology. In G. Morgan (Ed.): Beyond method: Strategies for social research. Beverly Hills, CA: Sage.
- COOK, Thomas D.; CAMPBELL, Donald T (1979): Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings. Chicago: Rand McNally.
- COOK, Thomas D.; COOPER, Harris; CORDRAY, David S.; HARTMANN, Heidi; HEDGES, Larry V; LIGHT, Richard J.; LOUIS, Thomas A; MOSTELLER, Frederick (1992): Meta-analysis for explanation: A casebook. New York: Russell Sage Foundation.
- COOK, Thomas D.; SHADISH, W. R. (1994): Social experiments: Some developments over the post fifteen years. *Annual review of Psychology*, 45, 545-580.
- CRESWELL, John V (1998): Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CRONBACH, Lee J. (1975): Beyond the two disciplines of scientific Psychology. *The American psychologist*, 30, 116-127.
- CRONBACH, Lee J. (1982): Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey-Bass.
- DANCY, Jonathan (1993): Introducción a la epistemología contemporánea. Madrid: Tecnos.
- DELGADO BERNAL, Dolores (1998): Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard educational review*, 68 (4), 555-579.
- DENDALUZE, Iñaki (2000): Educación global y tecnologías de la información y comunicación: Nuevas demandas y retos de la Educación y de los educadores. En Ayuntamiento de Bilbao: Hacia una Educación sin fronteras: Jornadas educativas (pp. 21-30). Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- DENDALUZE, Iñaki (1999a): Individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de investigación educativa*, 17 (2), 83-101.
- DENDALUZE, Iñaki (1999b): La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón*, 51 (4), 363-376.
- DENDALUZE, Iñaki (1998): Algunos retos metodológicos. *Revista de investigación educativa*, 16 (1), 7-24.
- DENDALUZE, Iñaki (1997): La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 42 (1), 77-101.
- DENDALUZE, Iñaki (1996): La hipótesis de la convergencia de los países y la innovación educativa. Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía (III, 23-36). San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía.
- DENDALUZE, Iñaki (1995): Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de investigación educativa*, 26, 9-32
- DENDALUZE, Iñaki (1994): Diseños cuasiexperimentales. En V. García Hoz; R. Pérez Juste (Eds.): Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp.286-306). Madrid: Rialp.
- DENDALUZE, Iñaki (Coord.) (1988): Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.): Aspectos metodológicos de la investigación educativa (pp. 13-45). Madrid: Narcea.
- DENDALUZE, Iñaki (Coord.) (1988): Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- DENZIN, Norman K (1999): Qualitative research comes of age. *American Psychological Association Review of Books*, 44 (1), 97- 100.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonne S. (Eds.) (1994): The landscape of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P (Eds.) (1996): Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- ESTANY, Anna (1993): Introducción a la filosofía de la Ciencia. Barcelona: Editorial Crítica.
- EIXEBERRÍA, Juan (1999): Regresión múltiple. Madrid: La Muralla.
- FERNÁNDEZ CANO, Antonio (1995): Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía. Madrid: Síntesis.
- FEYERABEND, Paul K. (1980): How to be a good empiricist. In H. Morick (Ed.): Challenges to empiricism. Indianapolis, IN: Hackett.
- FEYERABEND, Paul K. (1988): Farewell to reason. London: Routledge and Keegan Paul.
- FOUCAULT, Michel (1978): Power and knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977. New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, Michel (1983): Structuralism and poststructuralism: An interview with Michel Foucault. *Telos*, 55, 195-211.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1987): Apuntes de teoría de la Educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GORDON, Scott (1995): Historia y filosofía de las Ciencias Sociales. Barcelona: Ariel.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonne S (1989): Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- GUBA, Egon G. (Ed.) (1990): The paradigm dialog. Newbury Park, CA: Sage.

- HABERMAS, Jürgen (1988): La lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: Tecnos.
- HARRÉ, R. (1993): Social being (Rev. ed.). Cambridge, England: Basil Blackwell.
- HESHUSIUS, Lous (1994): Freeing ourselves from objectivity: Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness? *Educational researcher*, 23 (3), 15-22.
- HOWE, Kenneth; EISENHART, Margaret (1990): Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational researcher*, 19 (4), 2-9.
- JAEGER, Richard M. (Ed.) (1988): Complementary methods of research in Education. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- JOARISTI, Luis; LIZASOAIN, Luis (1998): BMDP-New system para Windows. Madrid: Paraninfo.
- JÖRESKOG, Karl G.; WOLD, H. (Eds.) (1982): Systems under indirect observation: Causality-Structure-Prediction. Amsterdam: North Holland Publishing.
- JORNET, Jesús; SUÁREZ, Jesús M.; PÉREZ CARBONELL, A. (2000): La validez en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 341-356.
- JOSELSON, Ruthellen (1995): Review of R. S. Weiss (1994). *Contemporary Psychology*, 40 (10), 985-986.
- JOSELSON, Ruthellen; LIEBLICH, A. (Eds.) (1993): The narrative study of lives: Volume I. Thousand Oaks, CA: Sage.
- JOYCE, Bruce; CALHOUN, Emily (1998): The conduct of inquiry on teaching: The search for models more effective than recitation. In Andy Hargreaves; Ann Lieberman; Michael Fallan; David Hopkins (Eds.): *International handbook of educational change* (pp. 1216-1241). London: Kluwer.
- KEMMIS, Stephen (1993): Foucault, Habermas and evaluation. *Curriculum studies*, 1 (1), 35-54.
- KUHN, Thomas S. (1962): La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de cultura económica.
- KUHN, Thomas S. (1980): La estructura de las revoluciones científicas. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- KUHN, Thomas S. (1983): La tensión esencial. México, D.F.: Cultura económica.
- KVALE, Steiner (1996a): Psychology and postmodernism. Thousand Oaks, CA: Sage.
- KVALE, Steiner (1996b): *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LABAREE, David F. (1998): Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational researcher*, 27 (8), 412.
- LADRIERE, Jean (1978): El reto de la racionalidad. Salamanca: Sígueme.
- LAKATOS, Imre (1975): La crítica y el desarrollo del conocimiento. Barcelona: Grijalbo.
- LAKATOS, Imre (1983): La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza.
- LAKOMSKI, G. (1988): Critical theory. In J. P. Keeves (Ed.): *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 54-59). Oxford, England: Pergamon.
- LAKOMSKI, G. (1991): Beyond paradigms: Coherentism and holism in educational research. *International journal of educational research*, 15 (6).
- LATHER, P. (1991): Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern. New York: Routledge.
- LATHER, P. (1993): Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological quarterly*, 34 (4), 673-693.
- LATHER, P. (1996): Troubling clarity: The politics of accessible language. *Harvard educational review*, 66 (3), 525-554.
- LAUDAN, L. (1977): Progress and its problems. Berkeley, CA: California Press.
- LAUDAN, L. (1990): Science and relativism: Some key controversies in the philosophy of science. Chicago: Chicago University Press.
- LENZEN, Dieter (1995): Traditions of educational research in Germany: Theories-Crises-Present situation. *European Educational Research Association Bulletin*, 1 (2), 11-16.
- LENZEN, Dieter (1996): Educational training for Europe? In D. Benner; D. Lenzen (Eds.): *Education for the new Europe* (pp. 7-28). Providence, RI: Berghahn Books.
- LENZEN, Dieter (1997): Review of James J. Scheurich (1997): *Research methods in the postmodern*. London: The Falmer Press. *European Educational Research Association Bulletin*, 3 (2), 26.
- LINCOLN, Yvonne S. (1995): Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative inquiry*, 1 (3), 275-289.
- LINCOLN, Yvonne S.; GUBA, Egon G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LYOTARD, J. F. (1992): *Postmodernism explained*. Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press.
- LIZASOAIN, Luis (1992): Bases de datos en CD-ROM. Madrid: Paraninfo.
- LORD, F. M. (1980): Application of item response theory to practical testing problems. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- LOVING, Cathleen C. (1997): From the summit of truth to its slippery slopes: Science Education's journey through positivist-postmodern territory. *American educational research journal*, 34 (3), 421-452.
- LUKAS, J. F.; SANTIAGO, C.; OHIARTIZABAL, L.; PIKABEA, I.; LATORRE, A. (2000): Hezkuntza ikerkuntzarako hiztegia. Donostia: Erein.

- MACKAY, Gilbert (1999): Review of I. Stronach; M. MacLure (1997). *European Educational Research Association Bulletin*, September; 35-36.
- MARCOULIDES, George A.; SCHUMACKER, Randall E. (Eds.) (1996): *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MARK, M. (1986): Validity typologies and the logic and practice of quasiexperimentation. In W. Trochim (Ed.): *Advances in quasi-experimental design and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARTIN, Jack; SUGARMAN, Jeff (2000): Between the modern and the postmodern: The possibility of self and progressive understanding in Psychology. *American psychologist*, 55 (4), 397-406.
- MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin (2000): Reconsidering Marx in post-marxist times: A requiem for postmodernism. *Educational researcher*, 29 (4), 2-33.
- MELTZOFF, Julian (1998): *Critical thinking about research: Psychology and related fields*. Washington, DC: American Psychological Association.
- MIGUEL DÍAZ, Mario De (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- MOUSTAKAS, Clark (1994): *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MUNÁRRIZ, Begoña (Coord.) (1997): *Investigación participativa*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois (1996): *Unscientific Psychology: A cultural-performatory approach to understanding human life*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- ORDEN, Arturo De La; MAFOKOZI, Joseph (1997): Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón*, 49 (4), 347-358.
- PEIRCE, Charles. S. (1931-1935). In C. Hartshorne; P. Weiss (Eds.): *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vols. 1-6). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PHILLIPS, D. C. (1996): Empiricism, positivism and antipositivism. In Albert C. Tuijnman (Ed.): *International encyclopedia of adult education and training* (2nd. Ed.) (pp. 169-173). Kidlington, England: Elsevier.
- PILLOW, Wanda S. (2000): Deciphering attempts to decipher post-modern educational research. *Educational researcher*, 29 (5), 21-24.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000): The denial of change: Systems of ideas in the construction of national policy evaluation. *Educational researcher*, 29 (1), 17-29.
- POPPER, Karl (1979): *El desarrollo del conocimiento científico: Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- POPPER, Karl (1980): *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- POPPER, Karl (1984): *El universo abierto*. Madrid: Tecnos.
- POPPER, Karl (1985): *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- REICHARDT, T. C.; RALLIS, S. (Eds.) (1994): *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- REYNOSO, Carlos (1991): *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- RICHELLE, Marc (2000) : *Hacia una Psicología integradora: ¿Utopía o necesidad?* *Revista de Psicología general y aplicada*, 53 (4), 581-588.
- SAILOR, Wayne (1996): Science, ideology and facilitated communication. *American psychologist*, 51 (9), 984-985.
- SANDIN, M. Paz (2000): Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), 223-242.
- SANTIAGO, C.; LUKAS, J. F.; OHIARTZABAL, L.; PIKABEA, I. (2001): *Hezkuntza ikerkuntzarako lexikoa*. Donostia: Erein.
- SARUP, M. (1993): *An introductory guide to poststructuralism and postmodernism*, 2nd. Ed. Athens, GA: University of Georgia Press.
- SCHEURICH, James J. (1997): *Research methods in the postmodern*. London/ Washington, D.C.: The Falmer Press.
- SCHRAG, Francis (1992): In defense of positivist research paradigms. *Educational researcher*, 21 (5), 5-8.
- SEARLE, John R. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- SEIDMAN, I. E. (1998): *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- SHACKLOCK, Geoffrey; SMYTH, John (1998): *Being reflexive in critical educational and social research*. London: Falmer Press.
- SHADISH, W.; COOK, Thomas D.; HOUTS, A. (1986): Quasi-experimentation in a critical multiplist mode. In W. Trochim (Ed.): *Advances in quasi-experimental design and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIROTIK, Kenneth A. (1998): Ecological images of change: Limits and possibilities. In Andy Hargreaves; Ann Lieberman; Michael Fallan; David Hopkins (Eds.): *International encyclopedia of educational change* (pp. 181-197). London: Kluwer.
- SMITH, John K.; HESHUSIUS, Loas (1986): Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational researcher*, 15 (1), 4-12.
- SNEED, J. D. (1971): *The logical structure of mathematical Physics*. Dordrecht, Holland: Reider.

- SPINNER, H (1997): Differentielle Erkenntnistheorie zur Untersuchung von Wissen aller Arten, in jeder Menge und Güte. En C. Hubig (Ed.): *Cognitio humana-Dynamik des Wissens und der Werte* (pp. 505-528). Berlin: Akademie Verlag.
- SPINNER, H (1998): *Die Architektur der Informationsgesellschaft*. Bodenheim: Philo Verlag.
- STAKE, P (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEGMULLER, W. (1979): *Teoría y experiencia*. Barcelona: Ariel.
- ST PIERRE, Elizabeth A. (2000): The call for intelligibility in post-modern educational research. *Educational researcher*, 29 (5), 25-28.
- ST PIERRE, Elizabeth; PILLOW, Wanda S. (Eds.) (2000): *Working the ruins: Feminist poststructural research and practice in Education*. New York: Routledge.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (1990): Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin; Y Lincoln (Eds.): *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- STRONACH, Ian; MACLURE, Maggie (1997): *Educational research undone: The postmodern embrace*. Buckingham, England: Open University Press.
- SWANBORN, P G. (1997): A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and quantity*, 30, 19-35.
- TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert (1998): *Introduction to qualitative research methods* (3rd. Ed.). New York: Wiley.
- THORNDIKE, Robert L. (1989): *Psicometría aplicada*. México: Trillas.
- TROCHIM, W. (Ed.) (1986): *Advances in quasi-experimental design and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- URSÚA, Nicanor (2000): Formas de conocer y cambios en las realidades socioeducativas. *Actas del XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía*. Tmo I: Ponencias (pp. 19-38). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- VALLE, Ron (Ed.) (1997): *Phenomenological inquiry in Psychology: Existential and transpersonal dimensions*. New York: Plenum.
- VELAZ DE MEDRANO, Consuelo (1997): Los criterios de la calidad de la investigación educativa desde la doble perspectiva de los investigadores y de los organismos públicos que las promueven. *Bordón*, 49 (4), 457-478.
- WALLERSTEIN, I. (1991): *Unthinking social science: The limits of nineteenth century paradigms*. Cambridge, UK: Polity Press.
- WATZLAWICK, Paul; Otros (1989): *La realidad inventada: ¿Cómo sabemos lo que sabemos?* Buenos Aires: Gedisa.