

INDIVIDUOS Y GRUPOS ANTE LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Iñaki Dendaluze Segurola

Doctor en Psicología (Medición y Evaluación) por la Universidad de Columbia, Nueva York
Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad del País Vasco

I. UNA PEQUEÑA HISTORIA (ENTRE OTRAS)

Art (gritando sobre los ladridos de los perros): ¡Hola! He traído la comida... Carolyn: Mitch quiere que escribamos una introducción estándar al libro... Art (demostrando enfado): ¿Qué? ¿Estás bromeando?... Carolyn: Las fronteras entre las disciplinas académicas se han ido disolviendo... La ciencia social puede estar más cerca de la Literatura que de la Física.

CAROLYN ELLIS; ARTHUR P. BOCHNER (1996): *Talking over ethnography*. In Carolyn Ellis; Arthur P. Bochner (Eds.): *Composing ethnography: Alter-native forms of qualitative writing* (pp. 13-45) Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Para muchos de nosotros la lluvia es amiga. No haré ahora un elogio de la lluvia. Desde luego no de sus aspectos prácticos y económicos, por importantes que sean. Sí tal vez una pequeña referencia a su belleza. A esos momentos de intimidad creados por las colinas próximas cubiertas de una niebla densa mientras cae una lluvia tenue. O el gozo del ruido suave de la lluvia sobre las hojas de los árboles que rodean la casa. Es una música que cada vez es una invitación a salir a escucharla. O también al placer del olor de la tierra mojada o del heno todavía seco por dentro tras un chaparrón reciente.

De niños el sentido de la naturaleza, de la lluvia y del sol es distinto. Lo aceptamos naturalmente, sin mucha reflexión, como aceptamos otras condiciones de la vida. Para un niño que vivía en las afueras de una pequeña ciudad, con solamente otra familia en el entorno próximo, las tardes de lluvia en los días sin colegio significaban pasar bastantes horas en la cocina de la casa. Mientras la madre andaba en las mil tareas domésticas el niño se refugiaba gustosamente en el dibujo y en los libros, sí, de aritmética. A mí los problemas de matemáticas de los libros se me acababan antes de que llegara el final del curso.

El gusto por los números y por las matemáticas me han acompañado siempre en la vida. Eran las clases que más me gustaban y donde obtenía mejores calificaciones. Siempre elegí, cuando fue posible, las opciones de Ciencias. Durante bastante tiempo pensé que en la universidad estudiaría la carrera de Exactas. Ya con el título de maestro, no sorprenderá que mi primer trabajo docente durante dos años, antes de ir a estudiar a Estados Unidos, fuera como profesor sobre todo de matemáticas... y de dibujo.

No es del caso ahora explicar el cambio de Exactas a Psicología. Lo que no extrañará es que dentro de Psicología me especializara en Medición y Evaluación, cuantitativa por supuesto (entonces prácticamente no había otra) y que cogiera casi todos los cursos de Estadística que se ofrecían en el programa. El primer curso de metodología de la investigación me llegó cuando acababa de salir el capítulo clásico de Campbell y Stanley (1963) sobre diseños cuasiexperimentales en el libro de Gage. Kerlinger comenzaba también por entonces su dominio como libro de texto de metodología en varios países. Total, que fue una formación muy marcada por el positivismo y cuantitativismo.

Como detalle a algunos les divertirá algo que me dijeron pocos años después. Ya trabajando en España todos los veranos solía ir a Nueva York y, entre otras cosas, visitaba la librería de la universidad para ver cuáles eran los libros recomendados en las distintas asignaturas de nuestra especialidad y para hablar un rato con los profesores con quienes mejor me había llevado. Les preguntaba entre otras cosas qué nuevas discusiones y aportaciones más significativas habían tenido lugar durante el año y también así me ponía al día de lo que se iba cocinando en nuestra área de especialización. Uno de esos años comenzó a sonar fuerte lo de investigación-acción. Ni en mis libros de texto, ni en las clases que había recibido había aparecido y uno de los veranos le pregunté a un profesor de qué iba el asunto y qué le parecía. La respuesta fue contundente: «Basura» (garbage).

Mis cinco años de trabajo en Madrid en una empresa privada, básicamente como director de proceso y análisis de datos, sirvieron para contrastar y poner a prueba lo que había aprendido en Estados Unidos y para afianzarme en las técnicas cuantitativas. Las tesis de la Complutense que asesoré continuaban teniendo un enfoque positivista y cuantitativista. No hace falta decir cuál fue el enfoque de mi primera docencia universitaria en Madrid (Comillas), Bergara (UNED), Bilbao (Deusto) y Zorroaga (Universidad del País Vasco). Lo mismo en cuanto a las tesis que continué asesorando y comenzando a dirigir. Por suerte las cuñas contra el paradigma dominante también me llegaron y me afectaron. Las primeras fueron sobre el valor de los datos cualita-

tivos, luego sobre la epistemología positivista, la importancia del acuerdo entre interpretadores de la realidad, los significados vs. los hechos, la evaluación cualitativa de programas, etc. La fuerza de esas cuñas se puede ver ya en el esquema del área de investigación educativa del Congreso de Educación del II Congreso Mundial Vasco (Bilbao, 1987; ver Dendaluze, 1988).

Tras peripecias y evoluciones varias he llegado, por ahora al menos, a una postura de pluralismo integrador, que expuse en el Congreso de AIDIPE de Valencia (1995; ver Dendaluze 1995) y que me sirve para racionalizar e incorporar las aportaciones de los distintos posicionamientos metodológicos, para vivir más a gusto aun en medio de las discusiones por acaloradas que sean y para enseñar a los alumnos sin reducir sus perspectivas y sus opciones.

He tenido el interés y la suerte de enseñar metodología de la investigación en cursos y cursillos de titulaciones de distintas Ciencias Sociales (Criminología, Salud mental, Gerontología, Drogodependencias, Educación intercultural, etc.). Me ha forzado a ver similitudes y diferencias según disciplinas científicas y me ha llevado a ver lo sustancial y los límites de mi visión de la metodología de la investigación.

Mi evolución, aquí en lo referente a los métodos y técnicas de investigación, se comprende mejor si se tienen en cuenta los grupos a los que he pertenecido y en los que he interactuado con otros profesionales. Uno puede hacer muchas cosas, afortunadamente varias con sentido positivo; pero acaba haciendo unas y no otras, aparentemente por opciones personales. Muchas veces lo hacemos presionados o condicionados por los grupos en los que nos insertamos o con los que tenemos que ver. Esa influencia de los grupos puede ser en forma de las oportunidades laborales o profesionales que nos ofrecen (con más o menos restricciones y limitaciones), porque nos abren puertas de cara al futuro, por sentido social o político, por nuestra posición en el «escalafón» dentro del grupo, etc.

En mis cinco años en Madrid venían bien sobre todo mis aportaciones psicométricas y de proceso informático y de análisis de los datos. Pude poner en práctica lo estudiado y desarrollarme en ese sentido. Era lo que quería y lo pude hacer. Pero en el grupo había otros trabajando la evaluación (en el sentido de entonces) y no me desarrollé en esa especialidad.

En la docencia las universidades que me contrataron al principio (Comillas, UNED, Deusto) fueron más para explicar la metodología de la investigación en Psicología o Pedagogía. Al entrar en la Universidad del País Vasco tuve la oportunidad de seguir en Psicología (era el primer profesor que entraba en esa línea) y sin embargo se me indicó que sería más útil en Pedagogía (también era el primer profesor en la línea de los métodos de investigación). Acepté la presión, porque siempre me he identificado con la Educación.

Cuando la división en departamentos primero y áreas de conocimiento después ya era consciente de que nuestro departamento y área de métodos de investigación no podía reducirse a lo cuantitativo y no hizo falta que me planteara el atender personalmente lo cualitativo, porque teníamos la suerte de que en el grupo había una muy buena profesional que ya había comenzado a trabajar lo cualitativo y la evaluación de programas. Esa circunstancia prolongó que se me identificara con lo cuantitativo.

Dentro de este campo, al principio era una obligación difícil de cumplir bien el saber de metodología, medición, estadística e informática. Por suerte fueron incorporándose al grupo buenos profesionales que han ido atendiendo distintas parcelas y nos han liberado al resto del grupo de enseñar (y saber en plan puntero) psicometría, estadística e informática. Los que estamos más en metodología de la investigación progresivamente también nos estamos subespecializando. Todo ello tiene un inconveniente y es que uno se esfuerza menos por saber lo que es competencia de otros.

Si pormenorizo la vida y los protagonistas del grupo en que trabajo y he trabajado es para ilustrar que una persona, según la composición, demandas, competencias y repartos de tareas del grupo puede desplazarse en un sentido o en otro. Dicho de otra forma, mi pequeña historia podía haber sido distinta si mis grupos hubieran sido distintos. No quiero decir que el grupo me haya empujado a donde no he querido estar, pues yo también he tenido la oportunidad de configurar al grupo y mi papel dentro del grupo. Que todo haya sido acertadamente o no es otra cuestión. Repito lo de antes, afortunadamente todos podemos ser suficientemente buenos en más de una cosa. Una vez la vida ha tomado un derrotero es más útil gozar en lo que se ha hecho y se hace, en lo bueno que se ha podido hacer y se puede hacer, que no en lo que uno no ha hecho o ha dejado de hacer o no va a hacer. Sobre todo a la hora de los balances.

II. UNA REFLEXIÓN (ENTRE OTRAS)

(En la fábrica de la abuela de Rahel) hacían encurtidos, zumos, mermeladas, curry y piña en lata. Y mermelada de plátano (de forma ilegal después de que la Organización de Productos Alimenticios la prohibió porque, según sus normas, no era ni mermelada ni jalea. Demasiado líquida para ser jalea y demasiado espesa para ser mermelada. De una consistencia ambigua e inclasificable, decían). Según sus normas... Ahora, al cabo de tantos años, a Rahel le pareció que el problema que tenía su familia con las clasificaciones iba mucho más allá del asunto de las mermeladas y las jaleas.

Arundhati Roy (1998): *El dios de las cosas pequeñas* (p. 46).
Barcelona: Anagrama.

A. Consideraciones generales:

Lo de titular la sección I como «pequeña historia» es en recuerdo de Bernanos (1969) y su «Petite histoire de Mouchette» que tantas resonancias nos produjo a algunos adolescentes de otra época.

Mi pequeña historia está escrita en primera persona de singular fundamentalmente. No es cuestión de narcisismo. Hubiera preferido escribir la historia de cualquier otro, contada por lo mismo en tercera persona. El contar la historia que cuento tiene la ventaja de que la conozco bien y de que me ha evitado tener que buscar otra y obtener los permisos correspondientes para darla a conocer.

Cualquiera podría contar también su historia y aparecerían los mismos elementos básicos: cambios individuales y colectivos, marcados por unas circunstancias individuales y colectivas, configurando una trayectoria vital y profesional que pudo ser otra. Con la pequeña historia se quiere llamar la atención también a que los cambios son cosas del pasado, se dan también en el presente y seguirán dándose en el futuro. El comienzo de la historia podría ser en los 60, 70, 80 ó 90. Otros contarán después historias que tendrán lugar después del comienzo del nuevo milenio y en el fondo no serán muy distintas. Aunque partan de infancias con sol en vez de con lluvia. Aunque los bachilleratos y las universidades sean distintas según planes de estudio distintos. Como serán distintos los profesores que más nos influirán. Y distintas nuestras primeras experiencias profesionales y/o docentes. Y los grupos a los que se pertenezca. Aunque todo ello nos haya ido marcando a cada uno de una forma muy personal.

Hoy nos estamos planteando lo de los individuos y los grupos en un momento personal y colectivo muy concreto, con características, problemas y desafíos muy específicos. Que ciertamente nos son muy interesantes, porque son los que tenemos que afrontar, con frecuencia presionados por urgencias que se acumulan. Lo de la inminencia del año 2000, a pesar de que nos declaremos no milenaristas, parece hacerlo todo particularmente interesante.

La pequeña historia que he contado, aun con los tintes evocativos de su comienzo, es obvio que no tiene pretensiones literarias. En la cita de Ellis y Bochner (1996) que pongo al principio se nos dice que hay que difuminar los bordes entre las ciencias sociales y las humanidades, que debiéramos estar más cerca de la literatura que de la física. Ellos intentan hacerlo en el prólogo a su libro, con resultados discutibles; pero que al menos le dan una viveza que no es la habitual. Constan (1998, p. 27) advierte de todas formas que el discurso del posmodernismo ha creado un escenario para poetas frustrados.

Se pueden aportar aquí muchas citas de personas reconocidas que han dicho que han aprendido más sobre ciertas situaciones sociales por una novela o por una película que por los informes secretos y diplomáticos; o por las investigaciones de las ciencias académicas.

Si resalto el libro de Ellis y Bochner es porque puede sacudirnos a los que hemos estado más anclados en otros discursos. Denzin (1998, p. 334) llega a decir que el libro marca un momento pivotal en las disciplinas humanas; que las disciplinas de Psicología y Sociología ya no podrán ser nunca las mismas; que no va a ser posible volver impensadamente a las viejas formas de escribir sobre el mundo social. Ellis y Bochner se insertan dentro de una búsqueda de formas alternativas de practicar la etnografía y del escribir cualitativo, incluyendo la poesía, lo socioético, autoetnografía, pequeñas historias etnográficas, narrativas personales, textos de representación, etnodramas, novelas reflexivas, recuerdos de campo, cuentos sobre escribir cuentos, textos paralelos, memorias, y diarios y novelas etnográficas.

Un posible resultado del libro es abrirnos más a lo posmoderno. No nos exime desde luego del esfuerzo de distinguir entre posmodernos buenos, regulares y malos. Como hay buenos y malos entre los seguidores de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico. Con esta disposición abierta tiene más eco lo que dice Lenzen (1995,

1997) sobre la evolución que se ha dado en las ciencias sociales: realismo, realismo hipotético, posicionamientos relativistas, orientaciones críticas y epistemología posmoderna. A algunos no les gustará oír lo que dice este autor en 1997 al comentar el libro editado por Scheurich (1997). Se extraña Lenzen de que en 1991, quince años después del abandono de la teoría crítica en Alemania, alguien todavía hable desde esa perspectiva. Podemos traducirlo a que nadie puede instalarse en un posicionamiento, por muy progre y moderno que sea o parezca ser en un momento concreto.

La cita de Arundhati Roy (1998) del comienzo de esta segunda parte nos pone enfrente una posibilidad que también incomoda a bastantes y que tiene mala prensa en casi todas las lenguas: ni chicha ni limoná; «ni à boire ni à manger»; ni carne ni pescado; ni cabeza ni oreja; etc. De esas expresiones algunas se dan en muchos países porque tienen un transfondo medieval cristiano europeo (por ejemplo, lo de la carne y el pescado). Otras son muy autóctonas y sus connotaciones pueden resultar interesantes. Por ejemplo, se podría explotar la idea de que algunos se posicionan más por la oreja (demasiado atenta a lo que dicen los demás) que por la cabeza (propia). Los cambios nos dejan a veces en terreno de nadie, no anclados en ninguna de las trincheras, en una posición que a muchos les resulta difícil.

B. Los cambios (incluidos los metodológicos)

El cambio siempre va a ser parte de nuestro escenario. El cambio, además de inevitable, es constante. Aunque haya que precisar que a veces recibe un gran empujón por el fuerte impacto de ciertos incidentes, acontecimientos o personajes.

Lo único permanente es que nadie se puede dormir ni en su formación, por buena que sea; ni en unos posicionamientos, por bien fundamentados que estén en un momento concreto. Siempre habrá cambios en nuestro entorno y esos cambios sacuden nuestra posible tentación a caer en la inercia. Si alguien se sonríe al ver los malos puntos de partida de otros (por antiguos, caducos, pasados de moda, etc.) antes o después se encontrará con que sus posicionamientos corren el riesgo de ser considerados por otros como antiguos, caducos o pasados de moda, si no lo son ya.

Si en concreto estamos pensando en la investigación en el ámbito de la Educación, la idea del cambio es obligada. La Educación sirve al cambio, más o menos intencional, de los educandos y es un factor de cambio personal y social, por más que le tiene con frecuencia reproducir los sistemas existentes. Ante algo tan cambiante y relacionado con el cambio como es la Educación no podemos ir con métodos y técnicas de investigación invariantes. Si lo intentamos, estamos abocados a no ser buenos profesionales.

Una consideración relacionada y que nos fuerza también a plantearnos la problemática del cambio es la mayor o menor entrada que demos a consideraciones de calidad del servicio que estemos prestando (educación social, criminología, gerontología, psicología, etc.). Tendremos que resolver en primer lugar la cuestión de qué definición damos de calidad del servicio de que se trata. Puede ser una definición que dé más o menos entrada al análisis de las necesidades que hay que atender, con criterios de calidad más o menos absolutos o relativos. Pero en ambos casos, sobre

todo en el segundo, la calidad nos hará fijarnos en los cambios, en las mejoras en los procesos y en los resultados del servicio. Y estaremos en una situación parecida a la indicada en el párrafo anterior sobre la Educación.

Hasta ahora hemos estado hablando más de cambios en general que de cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. Por abreviar hablamos de «cambios metodológicos» y nos estamos refiriendo tanto a cambios conceptuales, como propiamente metodológicos, como técnicos en cuanto a la investigación.

¿Es ésta la situación y el momento de hacer una presentación más o menos exhaustiva de los cambios metodológicos a los que tenemos que enfrentarnos individuos y grupos? Si lo pretendiéramos saldría otro artículo. No está mal que con la excusa del fin de siglo y milenio o del comienzo de otro siglo y milenio se hagan intentos más o menos logrados en ese sentido. Algunos hemos entrado en el juego (Dendaluze, 1998, 1999). Incluso en un primer momento se pensó que ese fuera otra vez el contenido de este artículo. Se desechó por el peligro obvio de ser repetitivo.

Hay modas que van y vienen, a veces en un corto espacio de tiempo, a veces en plazos más largos. Las modas pueden ser más o menos prevalentes o restringidas a ciertos ambientes o disciplinas. Por ejemplo, puede ser una moda el rechazo total de los cuestionarios, o la utilización exclusiva de entrevistas conversacionales. Precisamente un autor que ha escrito un libro básico sobre entrevistas (Kvale, 1996), cualitativista serio donde los haya, proponía utilizar los cuestionarios tras las entrevistas para aumentar la generalizabilidad de los resultados de la investigación.

También hay que decir que por supuesto no todos los cambios son buenos. No se trata de cambiar por cambiar; sino cuando las razones para hacerlo nos convencen. Por eso es obligado distinguir entre cambios sustantivos y modas. Algunos cambios sustantivos a veces son incluso cambios paradigmáticos, verdaderas revoluciones científicas (Kuhn, 1962). En lo metodológico tomarse en serio a todos los participantes en la investigación refleja un cambio paradigmático. El pasar del exclusivismo de los posicionamientos positivistas y/o cuantitativistas a posicionamientos pluralistas puede considerarse una revolución que ha cambiado o cambiará todavía más las formas de investigar.

Al hablar del cambio algunos encontramos obligada la referencia a la hipótesis de la convergencia para movernos mejor en ese mundo de cambios (Dendaluze, 1996). Nos puede ayudar a prever qué cambios nos afectarán antes de que se den en nuestro ambiente; a aprender de las experiencias positivas y negativas de los que se han tenido que enfrentar a ellos antes que nosotros; y a actuar para fomentar ciertas consecuencias favorables o prevenir algunas desfavorables. Por ejemplo, apliqué la hipótesis de la convergencia a la investigación evaluativa. Era fácil «predecir» la gran importancia que esta forma de investigar ha ido adquiriendo, sobre todo el modelo de evaluación interna, formativa y participativa, con atención preferente a los procesos.

Para el núcleo de la aportación de esta ponencia lo esencial no es precisar cuáles son los cambios metodológicos concretos a los que nos tenemos que enfrentar, sino reconocer el hecho de que los cambios están y van a estar ahí y que nos presentan un reto a individuos y grupos, que afectan a las funciones y tareas de individuos y grupos; que hay que reflexionar sobre el hecho; y que para resolver bien el reto ciertas

propuestas nos pueden ayudar y que algunas propuestas son mejores que otras. Es decir, que tenemos esa tarea independientemente de cuáles sean los cambios metodológicos concretos que más nos pueden afectar a cada uno. Aquí estamos hablando en general, a veces con ejemplos concretos. Luego cada individuo y cada grupo tiene que ver cuáles son los cambios que más les afectan.

Una consideración importante para algunos individuos o grupos es la del «prestigio» del trabajo profesional que realizan. Esto a algunos les puede llevar a costarles abandonar el prestigio asociado con las ciencias duras y con la metodología que emplean dichas Ciencias.

Los cambios metodológicos pueden estar inducidos desde dentro de nosotros mismos (individuos o grupos) o desde fuera. Son más fáciles de llevar los primeros que los segundos. Las situaciones se viven de forma distinta. Tanto los análisis como las reacciones y las consecuencias son distintas. Las propuestas y proceder son más alegres cuando las promueve uno mismo que cuando se va a remolque.

El problema anterior se complica cuando la aceptación de cambiar nos lleva a planteamientos o posicionamientos ya realizados u ocupados por nuestros «enemigos» de otras disciplinas o departamentos. No gusta tener que darles la razón o reconocer que fueron más inteligentes cuando se nos adelantaron. De todas formas solemos ser bastante hábiles para que la sonrisa tonta no se nos note demasiado. Sobre todo si sabemos combinar en el nuevo posicionamiento aspectos fuertes de nuestro posicionamiento anterior, aspectos en los que somos superiores a nuestros enemigos. Lo de poner o dejar las comillas a «enemigos» va según individuos, grupos y situaciones.

Una consecuencia general de todo lo tratado hasta ahora como «consideraciones generales» sobre el cambio, concretamente sobre el cambio metodológico, es que tenemos por delante una tarea de reflexión de lo que hacen individuos y grupos (percepciones, posicionamientos y comportamientos) ante esos cambios. Después habrá que pasar a una serie de propuestas.

C. Reflexiones comunes a individuos y grupos

Los individuos que se plantean los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales son los investigadores de todo tipo y nivel; los interesados, aunque solo sea teóricamente, en cuestiones metodológicas; principalmente los profesores de metodología, que a las dos condiciones anteriores unen la responsabilidad formativa y didáctica de profesionales de las Ciencias Sociales.

Los grupos a los que afectan los cambios metodológicos y sobre los que se posicionan y actúan son varios. Unos se forman en torno a las disciplinas científicas, áreas de conocimiento, subgrupos profesionales que estudian campos específicos (educación especial, pedagogía del lenguaje, maltrato infantil, tercera edad, etc.), país (hay diferencias geográfico-políticas en cuanto a las metodologías), universidad, departamento, equipos investigadores bastante permanentes, etc.

Hay una influencia mutua entre individuos y grupos. Por distintas que sean las fuerzas relativas de los individuos y de los grupos. Hay individuos que por su saber,

experiencia o fuerza personal, capacidad de atraer recursos, etc. marcan mucho a los grupos. Hay grupos que son más potentes que cualquiera de sus componentes individuales y que sobreviven a pesar de cualquier baja individual, acomodándose a funcionar sin esos individuos o sustituyendo sus competencias específicas por otro componente que en parte realiza sus funciones, además de aportar otras potencialidades.

La simbiosis individuo-grupo, siempre tan enriquecedora para individuos y grupos, se realiza por una homeostasis entre individuos-grupo. Individuos y grupos cambian como consecuencia de realizar investigaciones en grupo.

Es fácil ver el papel tan importante que juega lo colectivo para los individuos a la hora de investigar; repartir o confirmar especialidades; y a la hora de repartir también la docencia, que acaba marcando al individuo. Aún así lo individual continúa siendo fundamental para determinar qué pasa con los cambios metodológicos en situaciones concretas. Sobre todo en el caso de las personas más influyentes en las distintas Ciencias Sociales, en las disciplinas, universidades y/o departamentos.

Hay una diferencia entre individuos y grupos en cuanto al posible posicionamiento y proceder respecto a los cambios. Los individuos, sin dejar de ser buenos profesionales, no tienen necesariamente la obligación de estar abiertos al cambio. Es una opción personal, en la que pueden influir los factores a los que ellos les den poder de influir. Tienen derecho a no plantearse el cambio y/o a no cambiar. Es cuestión distinta si les conviene o no, si realizarán mejor sus funciones profesionales o si sus relaciones con los grupos a los que pertenecen serán mejores o peores.

Los grupos para ser buenos sí tienen que plantearse la cuestión de los cambios metodológicos. Quienes no lo hagan aceptan con ello el riesgo de irse rezagando, posiblemente de no resolver adecuadamente los problemas de investigación que se plantean o de no atender adecuadamente a los colectivos (alumnos, clientes de sus servicios, etc.) para los que trabajan.

En los apartados siguientes vamos a completar estas consideraciones generales con algunas reflexiones específicas sobre individuos y cambios metodológicos, y sobre grupos y cambios metodológicos. La opción tomada es hablar primero de los individuos y luego de los grupos. Se entiende mejor lo de los grupos si se han estudiado previamente los individuos que los forman, aunque el grupo sea más que la suma de los individuos. Luego, al hablar en la sección III de las propuestas, el orden será el inverso. Tiene más sentido hablar primero de los grupos y luego de los individuos. Si los grupos actúan ante el reto de los cambios metodológicos, los individuos se verán más forzados a hacerlo y lo harán mejor.

D. Los individuos (ante los cambios metodológicos)

La reflexión sobre los individuos ante los cambios metodológicos tiene que comenzar por aclarar cuáles son los aspectos de los individuos en que éstos son más afectados por los cambios: Percepciones, afectividad, conocimientos, actitudes, expectativas, razonamientos, opiniones, posicionamientos, reacciones y comportamientos. Todos estos aspectos a lo largo de la ponencia los resumimos en percepciones, posicionamientos y comportamientos.

Los factores que influyen en que ante los cambios las percepciones, posicionamientos y comportamientos del individuo sean unos u otros son muchos. Como uno de los principales hay que apuntar las características personales, sobre todo psicológicas. Entre otras se pueden mencionar las siguientes:

- La mayor o menor confianza en sí mismo
- La búsqueda de la seguridad que dan ciertos posicionamientos, como les pasa a bastantes en la religión o en la política
- La diferente disposición a ver el cambio como amenaza o como reto gozoso
- La diferente incomodidad ante el hecho de que el entorno vaya cambiando
- La desigual valoración de la coherencia en las elecciones hasta extremos a veces exagerados
- La importancia mayor o menor que se da a ser «fieles» a las razones y soluciones que les van y les son útiles, consiguiendo que su competencia sea reconocida; mientras que otros se pasan más fácilmente a lo emergente, a las nuevas perspectivas y razones
- El gusto o rechazo por los números y la lógica dura; en contraposición al dato blando o a la lógica más abierta
- El gozar en el enfrentamiento de posicionamientos. Hay a quienes gusta convenecer y ganar, muy seguros de la incuestionabilidad de sus razones; mientras que otros son más conciliadores, fácilmente respetuosos con quien piensa de forma distinta, dispuestos a escucharles y a tener en cuenta sus razones.

Habría que ver hasta qué punto éstas y otras características personales concretas están relacionadas con características psicológicas básicas y éstas a su vez con necesidades psicológicas básicas, explicado todo ello según qué teoría psicológica prefiera cada uno.

Otros factores individuales son la filosofía de la vida y los posicionamientos axiológicos e ideológicos. Si hay cambios en cuanto a filosofía, axiología o ideología es fácil que cambie la receptividad a los cambios metodológicos.

Así mismo es un factor el sentido de la carrera profesional personal. Influye si se tienen las ideas claras, si se avanza con pasos derechos o dando rodeos. Hasta qué punto uno tiende a afirmarse, a hacerse sitio, a avanzar decididamente, en algún caso incluso a trepar. Hay diferencias también en la tendencia a crearse una imagen, una fama, que al mismo tiempo nos defiende y nos ata. En ese desarrollo profesional es importante acertar en un buen equilibrio entre la competencia en métodos y técnicas de investigación y la competencia en algún contenido de las Ciencias Sociales (maltrato, integración, desarrollo vocacional, etc.). El consejo para avanzar bien es ser especialista sobre todo en algún contenido y en algún método, especialmente en alguna técnica.

Como es un factor importante la relación del individuo con el grupo. Por ejemplo, la mayor o menor dependencia del grupo, autonomía, necesidad de ser útil al grupo, de contribuir al grupo. Por ejemplo, la distinta receptividad a las demandas del grupo o del entorno. O hasta qué punto le afectan las situaciones del grupo, por ejemplo, sus conflictos. O que el grupo tenga poder, margen o capacidad de maniobra; o que sea un grupo ahogado, atosigado, reducido, con dificultades. Es decir, cuál es el desarrollo-carrera del grupo.

Hay factores externos que también influyen en el posicionamiento de un individuo ante el cambio. Factores como la situación familiar en cuanto a pareja (soltero, casado, separado, divorciado) e hijos (cuántos y en qué etapa de su desarrollo); enfermedades (propias o de familiares), cargos universitarios o públicos; etc.

Podemos seguir enumerando factores hasta perdernos en la multiplicidad de los factores que pueden influir en las percepciones, posicionamientos y comportamientos individuales ante los cambios metodológicos. Se simplificaría la tarea si se pudiera establecer una tipología de individuos ante el cambio (con aplicaciones a lo metodológico). Se podría hacer esa tipología, si no se ha hecho ya, y la tipología sería distinta según la teoría psicológica que marcara los fundamentos y los criterios.

Lo más importante es que cada individuo examine (si es preciso con ayuda de su psiquiatra particular) qué factores le afectan y le ayudan o impiden tener una buena relación con los cambios metodológicos. Le será útil distinguir los que dependen de uno mismo de los que dependen de otros; y los que son susceptibles de hacer algo sobre ellos de los que no se puede. Puede ser un consuelo lo del poeta de que «se hace camino al andar»; pero también él dice que a veces es «golpe a golpe». Como que a veces tenemos que rehacer el camino, porque si no nos encontramos con el peligro de llegar a un callejón sin salida. Esto tendrá que ver seguramente con nuestra tendencia a ser exclusivistas-puristas-extremistas o a ser pluralistas integradores. Lo primero es bueno para los otros, pues les hace ver hasta dónde llega una idea llevada al extremo; tal vez no tan bueno para uno mismo. Lo segundo ciertamente es bueno para uno mismo: se es receptivo a todas las ideas, por supuesto a las más novedosas, con libertad, respeto y sin agresividades.

En todo caso nada nos exige de procurar tener una conciencia clara de dónde estamos, con una buena planificación consecuente de los momentos-etapas de la vida en dirección hacia donde queremos estar. No es cuestión de dejarse llevar por la corriente o por factores externos a uno mismo. Tenemos que saber nuestras prioridades y cuáles son las batallas en que más tenemos que luchar para que nuestro desarrollo profesional sea bueno, seguramente dentro de un buen sentido colectivo o de grupo. Precisamente una de las primeras tareas puede ser la de arrimar el hombro para que los grupos a los que pertenecemos reaccionen bien ante los cambios metodológicos y para que la infraestructura sea buena y funcione.

Desde una perspectiva más individual y en cuanto a los comportamientos, una de las tareas básicas es la de decidir si identificarnos con un paradigma; teniendo en cuenta cómo trata ese paradigma los cambios metodológicos, si de una forma abierta o imponiendo un corsé. No podremos olvidar nuestras responsabilidades con los alumnos, si los tenemos. Por un lado tendremos que conseguir que se enteren de los cambios que se están dando y de los que pueden venir. Por otro tendremos que ver si enseñamos solamente lo que nos convence, a costa de que no se asomen a otros puntos de vista y de hacer las cosas, tal vez en el futuro alternativas a nuestra forma de hacer las cosas.

En todo ello está implicado que cada individuo tendrá que plantearse si está dispuesto a pagar la factura (por aceptar los cambios metodológicos) de una formación permanente o si renuncia demasiado fácilmente a aprender lo que no sabe y tal vez debiera saber.

E. Los grupos (ante los cambios metodológicos)

La reflexión sobre los grupos ante los cambios metodológicos puede comenzar por preguntarse si el grupo es abierto o cerrado a los cambios. El grupo puede ser una rémora, un freno respecto a los cambios, ir a remolque de los mismos; o puede ser un auténtico animador. Muy fácilmente se crean en los grupos microclimas favorables o contrarios a ciertas cosas. Ciertas ideas y prácticas se desarrollan en el grupo preferentemente a otras. Por lo mismo el grupo puede plantearse respecto al cambio cuál es el aire de su microclima, si los cambios van a encontrar o no un terreno favorable.

Habrá que ver si el grupo se preocupa por conocer pronto los cambios que se están dando y si incluso procura anticipar los que van a venir a su entorno, porque ya ve que se están discutiendo o dando en otros entornos que habitualmente suelen ir más adelantados.

En grupos que trabajan también en la docencia se puede reflexionar si según el cuadro de contenidos que se quiere cubrir con las distintas asignaturas, cursos y seminarios se están atendiendo los cambios metodológicos, al menos los más interesantes, incluso antes de que se generalicen en otras universidades.

El grupo indicará también su apertura y preocupación por los cambios si a la hora de incorporar nuevos individuos al grupo tiene en cuenta su posible contribución a que el grupo trabaje ciertos cambios metodológicos. Dos candidatos a pertenecer al grupo pueden ser muy competentes y resolver las necesidades básicas para las que se está pensando incorporar a uno. El grupo indica que se toma más en serio los cambios si de los dos escoge al candidato que más parece que va a trabajarlos, al menos algunos.

En un momento determinado se tiene que reflexionar sobre el grupo mismo. Por ejemplo, analizar si en el grupo predominan sujetos de alguna de las tipologías de que se ha hablado antes; o más sencillamente si son mayoría o minoría los que se toman más en serio los cambios metodológicos. Puede ser que en el grupo haya demasiado respeto o consideración hacia quienes más «peso» tienen en el grupo (por distintas razones) y ese respeto sea a costa de no incorporar cambios que justificadamente habría que introducir. También se puede dirigir la mirada hacia los otros componentes del grupo y preguntarse si todos tienen oportunidad de introducir o practicar los cambios que crean convenientes. Sobre todo en los grupos de docencia puede ser que a algunos habitualmente se les asigne asignaturas más rutinarias en que sea más difícil profundizar en esos cambios.

En la reflexión sobre el grupo y los cambios metodológicos no será tiempo perdido que de vez en cuando se planteen cuestiones generales del funcionamiento del grupo, con aplicación también respecto a dichos cambios. Cuestiones como si hay claridad sobre los fines del grupo y si se comparten; la forma de decidir la composición del grupo (altas y bajas); la definición y reparto de funciones y tareas, por lo mismo de las responsabilidades; las reglas de funcionamiento del grupo; los criterios y modos de tomar decisiones; así como, si ha lugar, la explotación (económica, publicaciones, etc.) del producto del trabajo del grupo.

Concretamente puede no ser innecesario recalcar la importancia particular de que estén claras, incluso de que simplemente sean justas, las reglas de reparto de funciones

y tareas. Es muy destructivo para el grupo que haya solapamientos, que unos se pisen a otros. Conviene que todos sepan dónde está y debe estar cada uno, y cuáles son los campos de trabajo y de expansión de cada uno. Si es previsible que dos quieran moverse a un mismo terreno conviene arbitrar muy desde el principio, antes de que se dé una situación de conflicto, quién tiene preferencia o cómo se reparte el terreno. Evitando, claro, que haya algunos muy dados a marcar muchos territorios y luego ser algo parecido al perro del hortelano, que no los trabajan ni dejan que otros los trabajen. Será señal de buena salud del grupo que no condicione excesivamente a los más dependientes o débiles.

Además el grupo debe reflexionar si facilita intercambios sanos (abiertos, libres, claros) entre sus miembros; si las aportaciones surgen y fluyen con facilidad; si el grupo sabe sumar lo que los individuos pueden aportar. Es decir, si el crecimiento de individuos y grupos es positivo.

Todo grupo debe extremar el cuidado en cuanto a los juegos de poder, de prestigio, de estatus o de protagonismo; así como los intentos de control del grupo por parte de algunos. Ni que decir que un grupo que no tenga una buena estrategia de resolución de los conflictos internos está abocado a su deterioro o a su desaparición.

No se puede abandonar la reflexión sobre los grupos sin hacer referencia a que no solo deben ser autocríticos, sino que deben autoevaluarse. Otra vez, en general y en cuanto a los cambios metodológicos.

III. UNAS PROPUESTAS (ENTRE OTRAS)

«La lógica es la misma en toda investigación disciplinada»

Lee Cronbach (1987, p. 4): Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.): *Evaluating Education: Issues and methods* (pp. 4-35). London: Harper & Row.

A. Consideraciones generales

Las propuestas que se van a hacer son para mejorar las percepciones, posicionamientos y comportamientos de individuos y grupos ante los cambios metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales. De lo que se trata es de no quedarse en la pura reflexión, sino de indicar qué se puede hacer. Aun a sabiendas, como se indicaba antes, de que las iniciativas y las acciones correspondientes más interesantes son las que surgen de los mismos grupos, no como algo impuesto a los mismos.

Para no ser excesivamente repetitivos aquí vamos a hacer solamente unas cuantas propuestas más bien selectivas, pues prácticamente en torno a cada reflexión se pueden hacer una o más propuestas. El enfoque con que se hacen es el de adelantar y ayudar el trabajo de individuos y grupos, sabiendo que las situaciones concretas son muy específicas. Aun así se podrá comprobar que ciertos comportamientos y problemas se repiten en varios sitios. Se hacen primero las propuestas sobre los grupos y

luego sobre los individuos, porque si hacemos mejores los grupos se resolverán mejor las cuestiones individuales.

B. Propuestas comunes a grupos e individuos

1. *Anticipar*: Hacer un esfuerzo sistemático por estar al día, por husmear lo que va a venir, por «leer» el futuro (¿recurriendo a la hipótesis de la convergencia?). No se puede esperar a que otros nos avisen por dónde van los tiros. Será útil analizar qué cambios metodológicos se están planteando grupos similares al nuestro, grupos que habitualmente van por delante de nosotros. Es decir, escoger bien los referentes. Hay ciertos autores (por lo que escriben o en entrevistas personales) y revistas que son más útiles para ello. Además en los congresos se debe encontrar buenas pistas.

2. *Moda vs. sustantivo*: Hacer un esfuerzo sistemático por separar los cambios que son simplemente moda de los que son realmente sustantivos, que incluso pueden representar un cambio paradigmático o una revolución científica. Hay bastante hojarasca, bastante barniz de moderno y posmoderno. Ciertas movidas son solamente agitaciones vanas de ciertos ambientes. Se trata, por supuesto de no dejarse llevar por la moda; sino de aprovecharse y contribuir a los cambios sustantivos.

3. *Interdisciplinaria*: Favorecer intercambios interdisciplinarios de especialistas en las distintas subáreas relacionadas con la investigación (epistemología, metodología, datación, análisis e informática) sobre novedades, cambios y avances más significativos: Información, reacciones, discusión, etc.

4. *Visión de conjunto*: Asimilar los cambios dentro de una visión y estructura de conjunto. Primero porque se tiene tal visión y estructura. Y segundo porque no se debe desequilibrar la construcción básica al ir sumando nuevos elementos. A no ser que lo nuevo tenga tal poder que obligue a una nueva visión y estructura. El momento de asimilar nuevas aportaciones puede ser una oportunidad para analizar si nuestra visión y estructura es simple acumulación de material de aluvión o responde a un esfuerzo serio porque casi todo case de una manera lógica y armónica.

5. *Actitudes*: Trabajar las actitudes de individuos y grupos ante los cambios metodológicos. Si la actitud no es de miedo, rechazo o negativa; sino receptiva, se mejoran las percepciones, los posicionamientos y los comportamientos.

6. *Evaluación*: Evaluar siempre el funcionamiento propio (individual o del grupo) en cuanto a los cambios metodológicos, especialmente en cuanto a la realización de las propuestas, si las ha habido. Es el mejor camino para que nuestras futuras propuestas y consecuentemente los cambios metodológicos sean positivos.

C. Grupos

Nota: Entre paréntesis se indica la forma que se considera más apropiada para tratar bien el tema subrayado. Esa forma a veces puede ser un grupo de discusión y otras un seminario.

1. *Microclima* (Grupo de discusión): Analizar el microclima del grupo. Debatir si el grupo es abierto o cerrado a los cambios metodológicos y técnicos. Si hace falta

oxigenarlo intencionalmente. Los distintos componentes del grupo pueden aportar el aire fresco de sus contactos y experiencias en congresos, en otros departamentos o grupos, salidas al extranjero, tribunales en que han participado, etc.

2. *Calidad* (Grupo de discusión): Plantearse el quehacer del grupo desde la perspectiva de la calidad. Como base de trabajo acordar una definición de calidad y estudiar las implicaciones para el quehacer del grupo, llegando sobre todo a los cambios metodológicos.

3. *Pequeñas historias* (Grupo de discusión): Discutir las «pequeñas historias» de los componentes del grupo en cuanto a los cambios metodológicos. Saldrán muchos temas sobre los que se podrá reflexionar, aprender y hacer propuestas concretas muy realistas.

4. *Especialistas representativos* (Seminarios): Seminarios con especialistas representativos de cambios metodológicos o técnicos concretos. Las funciones de los especialistas serán por un lado como expertos de lo metodológico-técnico y por otro como catalizadores del grupo. En la primera función los especialistas pueden situar esos cambios dentro de una perspectiva comparativa más amplia. Los seminarios podrían tener dos partes, una a nivel de divulgación para interesados no especialistas y otra, sobre todo en cuanto a técnicas más «difíciles», de profundización para los más especialistas.

5. *Oportunidades de docencia* (Grupo de discusión): Analizar si todos los componentes de un grupo con docencia tienen la oportunidad de enfrentarse y enseñar cambios metodológico-técnicos. Situarlo dentro de un cuadro-perspectiva tan general como sea posible de los cambios que hay y que se enseñan en otras partes. Puede servir para ver si el grupo está desatendiendo ciertos cambios metodológicos y para abrir nuevas oportunidades a algunos profesores.

6. *Necesidades de personal* (Grupo de discusión): Analizar las necesidades de personal del grupo también teniendo en cuenta que conviene cubrir los cambios metodológico-técnicos más interesantes y prometedores.

7. *Infraestructura* (Seminario): Discutir con especialistas representativos de cambios metodológico-técnicos sobre la infraestructura necesaria o simplemente conveniente para facilitar los cambios metodológico-técnicos. Incluirá el análisis del funcionamiento y resultados de distintas partes-componentes de la infraestructura.

8. *Funcionamiento del grupo* (Grupo de discusión): Analizar el funcionamiento del grupo como grupo: Fines, composición, repartos, reglas, juegos de poder y otros, resolución de conflictos, etc. Está solo indirectamente relacionado con los cambios metodológicos, pero será provechoso también para éstos.

D. Individuos

1. *Derecho*: Cuestionarme si tengo derecho a parapetarme o simplemente hacerme el remolón ante los cambios metodológicos, sobre todo si mi actitud y comportamiento influye en los grupos a los que pertenezco.

2. *Autoanálisis*: Analizarme cómo soy y cómo actúo respecto a los cambios metodológicos, incluyendo un poco de autoanálisis psicológico (ver II-D, p. 93). Ver en qué

tipología soy categorizable y cuáles son los condicionamientos externos que me afectan o me han afectado.

3. *Mecanismos*: Dotarme de mecanismos (revistas, libros, Internet, autores, etc.) para anticipar los cambios metodológicos que vienen, para saber a cuáles me tendré que enfrentar más previsiblemente a corto y medio plazo. Incluir formas de discriminar lo que es hojarasca de los cambios más sustantivos, con más futuro.

4. *Lista*: Hacer una lista de los cambios metodológicos que sé que andan por ahí. Reflexionar sobre la lista y decidir si voy a hacer algo. Ver cuáles son los que más me cuestionan y cuáles voy a intentar introducir en mi quehacer profesional.

5. *Especialista*: Determinar bien la clase de especialista que quiero ser (en contraposición a dejarme llevar y que la vida me haga). Ser especialista sobre algún contenido de las Ciencias Sociales con buena «biografía» (expresión de J. Ortega y Gasset) y también sobre alguna metodología o técnica específica.

6. *Trayectoria profesional*: Reflexionar sobre mi vida profesional dándole a la reflexión forma de «pequeña historia»/autobiografía. Puede ser útil para uno mismo y para quienes les dé la oportunidad de leerme.

7. *Puerta*: Hacerme autocrítica en cuanto a si abro o cierro puertas para que mis alumnos se enteren (bien) de los cambios metodológicos en los campos en que soy su principal fuente de profundización o especialización. Si hace falta, ponerse de acuerdo con otros profesores para repartirse esta tarea.

IV. CONCLUSIÓN

La pequeña historia del principio es una forma de hacer ver que los cambios metodológicos nos cuestionan nuestra formación inicial, nuestras formas de investigar y lo que hacemos en la docencia. Ante los cambios metodológicos individuos y grupos podemos adoptar una postura pasiva, a la defensiva; o una postura activa, de búsqueda de los cambios que pueden ayudar a mejorar la investigación en las Ciencias Sociales.

Hay que comenzar por reflexionar, individual y colectivamente. Los individuos dependen de los grupos en los que se insertan y los grupos dependen de los individuos que los componen, aunque sean algo más que la simple suma de sus componentes. No siempre las reflexiones de individuos y grupos son coincidentes. De las propuestas de acción para asimilar mejor los cambios metodológicos algunas son comunes a grupos e individuos.

Los paréntesis («Entre otras») tras los encabezamientos de las tres secciones principales (pequeña historia, reflexión, propuestas) recalcan que lo dicho no se considera más que un comienzo con pocos apoyos documentales que, si existen, saldrán en otro momento. Muchos otros podrían haber contado otras historias y haber hecho otras reflexiones y propuestas. Es decir, las reflexiones y propuestas que se hacen se pueden completar y mejorar con otras que se pueden hacer. Serán muy interesantes, pues reflejarán la variedad de situaciones, con lo que podremos aprender mucho unos de otros, ganando bastante tiempo en el proceso, al menos posible prevenir o favorecer cosas que otros ya han vivido.

Lo expuesto quiere ser una contribución a que individuos y grupos nos planteemos una tarea que, si resolvemos bien, tendrá resultados provechosos para todos y redundará en la calidad de la investigación en las Ciencias Sociales.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, José Luis (1994): Ideas para el siglo XXI. Madrid: Libertarias/Prodhufo.
- Apodaca, Pedro; Lobato, Clemente (Eds.): Calidad de la universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes.
- Ashworth, P. (1996): The primacy of conversation. *The humanistic Psychology*, 24(2), 283-290.
- Bartolomé, Margarita (1994): La investigación cooperativa. En V. García Hoz (Dir.): Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp. 376-403). Madrid: Rialp.
- Bernanos (1969): *La nouvelle histoire de Mouchette*. Paris: Plon.
- Brewer, Marilyn B.; Collins, Barry E. (Eds.) (1981): *Scientific inquiry and the Social Sciences: A volume in honor of Donald T. Campbell*. San Francisco, CA: 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.
- Casey, Kathleen (1995): The new narrative research in Education. In Michael W. Apple (Ed.): *Review of research in Education*, 21 (pp. 211-253). Washington, DC: American educational research Association.
- Constas, Mark A. (1998): The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. *Educational researcher*, 27(2), 26-33.
- Creswell, John V. (1998): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J. (1987): Issues in planning evaluations. In R. Murphy; H. Torrance (Eds.): *Evaluating Education: Issues and methods* (pp. 4-35). London: Harper & Row.
- Dendaluze, Iñaki (Coord.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- 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 (1995): Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de investigación educativa*, 26, 9-32.
- 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 (1997): La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. *Revista internacional de estudios vascos*, 42(1), 77-101.
- Dendaluze, Iñaki (1998): Algunos retos metodológicos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 7-24.

- Dendaluze, Iñaki (1999): La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón* 51(4), 363-376.
- Denzin, Norman K. (1999): Qualitative research comes of age. *American Psychological Association Review of Books*, 44(1), 97-100.
- Donmoyer, R. (1996): Editorial: Educational research in an era of paradigm proliferation: What's a journal editor to do? *Educational researcher*, 25(2), 19-25.
- Ellis, Carolyn; Bochner, Arthur P. (Eds.) (1996): *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Etxeberria, Juan (1998): *Estatistika: Teoria eta praktika SPSSWIN erabiliz*. Usurbil (Gipuzkoa): Elhuyar.
- Gage, N.L. (1963): *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- García Hoz, Víctor (Dir.) (1994): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Held, Barbara S. (1995): *Back to reality: A critique of post-modern theory in Psychotherapy*. New York: Norton.
- Hoffer, Barbara K.; Pintrich, Paul R. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Joaristi, Luis; Lizasoain, Luis (1998): *BMDP New system para Windows*. Madrid: Paraninfo.
- Kemmis, S. (1993): Foucault, Habermas and evaluation. *Curriculum studies*, 1(1), 35-54.
- Kerlinger, Fred (1988): *Investigación del comportamiento*, 3ª ed. México: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Kvale, St. (1996): *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lenzen, Dieter (1995): Traditions of educational research in Germany: Theories - Crises - Present situation. *European Educational research Association Bulletin*, 1(2), 11-17
- 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.
- Lizasoain, Luis (1992): *Bases de datos en CD-ROM*. Madrid: Paraninfo.
- Lukas Mujika, J. F. (1998): *Análisis de items y de tests con ITEMAN*. Leioa (Vizcaya): Universidad del País Vasco.
- Miguel Díaz, M. De (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.
- Morse, J.M. (1994): Designing funded qualitative research. In N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (Eds.): *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, Clark (1994): *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Munarriz, B. (Cord.) (1997): *Investigación participativa*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- Murphy, R.; Torrance, H. (Eds.) (1987): *Evaluating education: Issues and methods*. London: Harper & Row.

- Orden, A. De La; Mafokozi, Joseph (1997): Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón* 49(4), 347-358.
- Ortiz de Oruño, José María (Comp.): *La calidad de la Educación*. Bilbao: Eusko Ikaskuntza.
- Rodríguez Sutil, Carlos (1998): La metodología de la investigación frente a la metodología aplicada. *Papeles del psicólogo*, 70, 59-63.
- Roy, Arundhati (1998): *El dios de las cosas pequeñas*. Barcelona: Anagrama.
- 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: The Falmer Press.
- Vera, Fernando (1932): Entrevista a José Ortega y Gasset. Reproducida en *El País Semanal* (1999), 16-11-97.