

ALGUNOS RETOS METODOLÓGICOS

Iñaki Dendaluze Seguro^{*}*

Sin ser milenaristas la proximidad del año 2000 representa una oportunidad para hacer algunos balances y plantearse algunas cosas que deseamos cambiar o introducir en nuestros ámbitos de trabajo profesional. En este artículo se va a dar prioridad a los retos sobre los balances. Naturalmente la lista y discusión de los retos metodológicos de la investigación en Ciencias Sociales varía según quién la exponga y siempre es reflejo de un momento concreto. A veces se presentan los retos en forma de planteamientos de temas a discutir y de posicionamientos sobre los mismos. En todo caso esta propuesta de retos quiere servir para que siga la tarea colectiva de diálogo y contrastes varios.

Para contextualizar algunos de esos retos voy a comenzar con un ejemplo y hablando en primera persona. El ejemplo es el de una investigación que estamos realizando, entre otras de otro contenido y tipo, tres personas (Francisca Arbe, Yosu Artieda e Iñaki Dendaluze) con distintas titulaciones y los tres con experiencia en el mundo real de la educación. Lo de reflexionar con datos sobre nuestro quehacer profesional nos convence a los tres como una forma de contribuir a mejorarlo.

Uno de nosotros no ha querido nunca trabajar en la universidad y tiene acumulada una gran riqueza de datos sobre alumnos de primaria y secundaria, desde que los alumnos tienen 10 años hasta los resultados de sus pruebas de selectividad, desde 1981 hasta el presente.

En esta investigación decidimos centrarnos en los datos de un solo centro y en datos más bien cuantitativos, procedentes en gran parte de pruebas colectivas. Hasta ahora en esta investigación no nos hemos atado a un financiador, ni tenemos plazos fijos para la entrega de resultados y en parte por eso hemos sido muy libres para tra-

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

bajar a nuestro ritmo, con objetivos cambiantes según vamos descubriendo cosas y planteándonos nuevos interrogantes. Nuestras reflexiones no se han limitado al contenido de los datos, sino que han sido también sobre la función de los distintos profesionales de la educación, los cambios de sus roles según legislaciones y prácticas nuevas y sobre problemas educativos y sociales con los que se relacionan los datos de que disponemos.

Trabajamos los sábados, cuando la universidad está tan quieta. Las horas se pasan volando y nos cuesta interrumpir los análisis y las reflexiones, pues la tentación siempre es hacer un análisis más que responderá a esa nueva pregunta tan interesante que los datos nos acaban de sugerir.

Aunque el centro sobre el que tenemos los datos no es excesivamente grande, y por lo mismo no hay demasiados alumnos por curso, en total tenemos datos de unos 1.500 alumnos y el fichero base de datos es de 675.000 bytes. Como uno de nosotros trabaja en ese centro tenemos muchos otros datos sobre los mismos alumnos, además de un conocimiento bastante completo de las características del contexto educativo y social.

Las preguntas que nos planteamos inicialmente eran bastante abiertas: ¿Qué nos dicen los datos sobre lo que hacemos, qué información nos aportan? ¿Sirven para algo? ¿Ese algo compensa los costes de obtenerlos? ¿Cómo les afectan los cambios legislativos y teóricos de la Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía? Luego seguimos preguntándonos también hasta qué punto sirven para describir, diagnosticar y predecir en el presente, a corta y larga distancia. También si sirven para «liberar» de estereotipos castros a ciertos alumnos etiquetados con datos de ambientes siempre cerrados. Tenemos curiosidad también por ver hasta qué punto se confirma en nuestro caso lo que dicen los libros de texto y los gurus de moda en este momento. Los tres investigadores somos en general bastante escépticos respecto a las modas que van y vienen, y respecto a las legislaciones que sacralizan a los gurus con poder. La legislación que más nos interesa es la siguiente, la que va a venir, que siempre se espera que va a ser mejor que la presente. Recalcamos la importancia de las convicciones propias y del espíritu crítico, en parte porque hemos estado metidos en bastantes guerras en distintos ambientes, sobre todo en el de la Educación.

Los objetivos iniciales de la investigación eran, pues, abiertos y conforme los datos nos han ido hablando hemos ido planteándonos objetivos nuevos y/o adicionales, y hemos hecho los análisis correspondientes.

Estamos cerca del final de la investigación. Ya informaremos debidamente sobre la misma por medio de alguna publicación. Un factor de retraso puede ser que ahora sí pidamos financiación para lo que hemos hecho y para alguna ampliación menor que nos parece interesante.

Me he extendido bastante en contar algunas cosas de la investigación porque pienso referirme a este ejemplo algunas veces a lo largo del resto del artículo.

Las ideas que voy a exponer en las páginas siguientes sobre algunos retos metodológicos de la investigación las he estructurado en tres planos: el conceptual-epistemológico, el operativo-organizativo y el formativo-didáctico. El más importante objetivamente es el segundo, pues lo que interesa de verdad es que se investigue más y mejor. En el tercero estamos implicados mucho la mayoría de los que hablamos y

enseñamos metodología de la investigación. Sin embargo la mayor parte de la discusión del artículo va a ser en el plano conceptual-epistemológico, porque es el que afecta a los otros dos planos.

Antes de pasar a la parte principal del artículo voy a dejar claros algunos supuestos personales que son como el punto de partida desde el que planteo los retos y las posibles discusiones. Son precisiones iniciales que pueden servir para entender mejor lo propuesto en el resto del artículo, aunque ya sobre ellas quepan discusiones, pues varias son posicionamientos que más de uno no compartirá.

I. PUNTO DE PARTIDA

La perspectiva es de *Ciencias Sociales*, de no encerrarse en una disciplina de la Psicología, Pedagogía, Sociología, etc. sino trascender los límites de las distintas disciplinas, abrirse a otras perspectivas. El resultado será que mejoraremos la nuestra y que relativizaremos un poco lo que hacemos. Nos hará ver que ciertos posicionamientos que creemos superados continúan teniendo partidarios en otras disciplinas, cuyas razones haremos bien en atender. O nos obligará a plantearnos ciertas cuestiones que todavía no nos hemos planteado seriamente. Todo ello sin ignorar las diferencias reales que hay entre la investigación educativa, sociológica, psicológica o antropológica.

Se quiere evitar una *actitud* de beligerancia. Cada investigador es hasta cierto punto producto y víctima de una formación inicial más o menos adecuada y/o doctrinaria. Ciertos posicionamientos y formas de manifestarlos son más reflejo de características personales, sobre todo psicológicas, que de razones y convicciones intelectuales. Hay que respetar las distintas evoluciones y desde luego no caer en la trampa de las descalificaciones. La actitud de fondo en este artículo es de respeto a la inteligencia y competencia los otros profesionales. Como dice Coulter (1996, p. 1.226) la finalidad del quehacer científico no es ganar los debates a cualquier costa, sino descubrir si no verdades al menos una comprensión más profunda de los temas en cuestión.

Otro supuesto básico es ella *superación del debate cuantitativo-cualitativo* (Dendaluze, 1995). Esa referencia es la transcripción de la ponencia en el VII Seminario Nacional de Modelos de Investigación Educativa, organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental (AIDIPE) y celebrada en Valencia en 1995. En esa referencia se explican los pasos seguidos para superar el debate. Varios de los más discutibles serán tratados posteriormente en el presente artículo. Esto hace inevitable el que haya ciertas repeticiones, pero la finalidad de la ponencia y de este artículo son distintas.

Otro punto de partida es el del *pluralismo integrador*, consistente 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. Sobre las relaciones del pluralismo integrador con la inconmensurabilidad se hablará posteriormente.

Lo anterior 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.

No se trata tampoco de hacer combinaciones de dos metodologías, ni de síntesis, ni de sincretismos, cuyo producto es algo nuevo distinto de las dos cosas de las que partimos. Lo que se propone es una mejora de la metodología que más nos convence en general o que nos parece más apropiada para el problema que estamos estudiando. El producto con mentalidad de pluralismo integrador es una variedad de esa metodología, una variedad que asimila ciertos préstamos y que es tan legítima como la versión puritana de la metodología. Por ejemplo, si cualitativizamos la investigación cuasiexperimental (atención al proceso, 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.

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 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 tenéis que aprender...»; sino «a nosotros de lo vuestro nos vendría bien...».

Una última advertencia inicial se refiere a *tópicos y típicos*. Los alumnos siempre se sonríen cuando les advierto de los peligros del «TOP-TIP». Está relacionado con nuestra tendencia a las esquematizaciones didácticas, que con frecuencia son simplificaciones excesivas, caricaturas a veces, sobre todo de quienes no piensan como nosotros.

El «top» quiere decir que con frecuencia tenemos que aclarar que «tópicamente» un cuantitativista o un cualitativista actúa o razona así o asá. Y hay que añadir que «típicamente» actúa de esa forma; pero que hay muchos matices, variedades y diferencias entre unos cuantitativistas o cualitativistas y otros, que hay bastantes variedades y tradiciones de investigaciones cuantitativas y cualitativas. Por ejemplo, la investigación indicada al principio del artículo la mayoría la calificarían como cuantitativista (casi todos los datos y los análisis lo son). Pero el planteamiento del problema es abierto, flexible y emergente; que no son características que tópicamente explicamos como típicas de planteamientos cuantitativos.

2. PLANO CONCEPTUAL-EPISTEMOLÓGICO

En el plano conceptual-epistemológico vamos a discutir primero algunos retos sobre las líneas transversales de la investigación y después sobre cada uno de los aspectos críticos de la misma.

2.1. Líneas transversales

Hay que comenzar por discutir la idea misma de «líneas transversales» de la investigación. En un cuadro de doble entrada los aspectos críticos de la investigación (planteamiento del problema de investigación, planteamiento metodológico para la resolución del problema, etc.) pueden considerarse como la dimensión horizontal de la investigación y las líneas transversales como la dimensión vertical, como algo que afecta de arriba a abajo a los aspectos críticos. Aun en una conceptualización circular o en espiral del proceso de investigación, en cada momento de la misma se pueden distinguir esas coordenadas horizontal y vertical; es decir, analizar qué aspecto crítico estamos afrontando en cada momento y cómo le afectan las distintas líneas transversales.

En la primera presentación de la idea de líneas transversales en Valencia propuse tres: la psicosocial, la validez teórica y la objetividad-subjetividad. Es decir, tanto el aspecto crítico del planteamiento del problema de investigación como el del planteamiento metodológico para la resolución del problema, etc. se ven afectados por el posicionamiento respecto a la validez teórica, objetividad-subjetividad y consideraciones psicosociales.

La ampliación de la lista de líneas transversales supone que hay que discutir previamente al menos dos cuestiones: las bases conceptuales de la investigación y la relación de las líneas transversales con los paradigmas de investigación.

Las bases conceptuales de la investigación se refieren a los posicionamientos del investigador sobre formas de conocer, a sus preferencias por unas metodologías sobre otras y las razones de sus posicionamientos y preferencias en general y en investigaciones concretas en particular.

En la ponencia de Valencia se presentó lo referente a las bases conceptuales como el primero de los aspectos críticos que debe plantearse el investigador, anterior al planteamiento del problema de investigación, planteamiento metodológico, etc. Se dejaba la puerta abierta a considerar las bases conceptuales como una línea transversal. Las razones didácticas pueden ser un factor que aconsejen tratar las bases conceptuales como un primer aspecto crítico que se debe plantear el investigador antes de plantearse otros aspectos críticos.

Muchos traducirán el tipo de cuestiones tratados en las bases conceptuales a las tratadas en el debate y posicionamiento paradigmático, en que se deben resolver coherentemente cuestiones de axiología, ideología, ontología, epistemología, metodología y de técnicas. Las razones principales para no identificar las bases conceptuales con los paradigmas son dos. Una es el cansancio respecto al uso y abuso de los paradigmas. La otra razón es la rigidez habitual en la aplicación de los paradigmas a la problemática de la investigación.

En cuanto a la primera razón hay que reconocer que la idea de «paradigma» es una buena idea. De ahí su aceptación y popularidad. 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. Es decir, volver a plantearse las cuestiones básicas del criterio de verdad, de la lógica de la justificación, de la fuente del conocimiento, de su certeza, etc. (Kvale, 1996). Cada una de esas cuestiones se presta a distintas discusiones. Por ejemplo, Meana (1996) ha considerado al mismo Kuhn el guillotinator de la lógica de la investigación científica.

En cuanto a la segunda razón, la rigidez en la aplicación de los paradigmas de investigación, se trata de librarse del corsé que a veces se autoimponen algunos o que nos quieren imponer a otros. 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.

En toda esta temática de las bases conceptuales y/o paradigmas hay de entrada al menos dos peligros. El primero es el de separar excesivamente sobre todo ontología, epistemología y metodología (Kemmis, 1993). El segundo es el de unirlas demasiado estrechamente.

En cuanto al primer peligro hay que reconocer que una cierta axiología casa más y mejor con una cierta ideología, y ésta con ciertos fines de la investigación, con una ontología, epistemología, metodología y con ciertas técnicas.

En cuanto al segundo peligro la realidad es que es imposible y desaconsejable evitar prestaciones mutuas entre los paradigmas. Imposible porque no se pueden definir los paradigmas de forma exclusiva de arriba a abajo y de forma excluyente en todas las dimensiones del debate paradigmático. Desaconsejable porque es condenarse a un empobrecimiento puritano. Tener en cuenta algunas de las cuestiones y soluciones que se plantean los investigadores de otros paradigmas mejora la forma propia de investigar.

Ambos peligros pueden perpetuarse por lo cerrado que hacemos el ambiente de cada disciplina o de cada bandería. Ciertas plantas crecen mejor en ciertos ambientes y son las únicas aceptadas por el aire cargado que tendemos a crear cada comunidad científica.

No se puede seguir adelante sin afrontar la cuestión de la inconmensurabilidad, a distinguir de la incompatibilidad, que ha sido tratada menos sistemáticamente. 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.

El posicionamiento personal sobre la cuestión de la inconmensurabilidad es que se da a ciertos niveles, sobre todo filosóficos, en el que algunas ideas son claramente inconmensurables; por ejemplo, entre ciertos posicionamientos fenomenológicos y hermeneúticos. Pero hay que preguntar a los partidarios de recalcar la inconmensura-

bilidad si la llevan a todos los niveles. Se puede objetar a esa postura 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 permitirse 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 sólo ejemplos para decir que evitar prestaciones de unas formas de investigar a otras es ilógico y empobrecedor.

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, que gozan más de esas inconmensurabilidades y de otras incompatibilidades. El pluralismo integrador apunta a soluciones más personales del investigador concreto que es quien determina la coherencia de sus bases conceptuales y fija los límites de las prestaciones que acepta para acercarse mejor a la realidad. Es decir, en cuanto a la inconmensurabilidad los investigadores en Ciencias Sociales nos tendremos que preguntar inconmensurabilidad de qué posicionamiento con cuál otro, a qué nivel y en cuanto a qué.

Según cuál sea el resultado de la discusión anterior sobre paradigmas y/o epistemología, inconmensurabilidad y/o pluralismo integrador, etc. se puede plantear la ampliación de la lista de líneas transversales. No han aparecido razones para eliminar ninguna de las tres propuestas inicialmente en Valencia (psicosocial, validez teórica, objetividad-subjetividad). En la misma línea serían primeras candidatas a la ampliación de la lista la causalidad (con posicionamientos sobre las cuestiones de indeterminación e impredecibilidad) y el cambio.

Antes de discutir el significado concreto de esas y otras posibles candidaturas, los que somos partidarios de centrar más nuestros retos y discusiones en las dimensiones metodológicas y técnicas de la investigación deberíamos explorar la idea de convertir ciertos aspectos planteados en el debate paradigmático en líneas transversales. Así pasarían a ser líneas transversales, por ejemplo, la axiología y la ideología que legítimamente podrían influir o no en el planteamiento del problema de investigación, en el planteamiento metodológico, etc. La cuestión de los grandes fines de la investigación (explicar, comprender, cambiar, liberar, etc.) se pueden convertir también en líneas transversales. Estos grandes fines hay que distinguirlos claramente de los objetivos próximos «de» la investigación como investigación. Los objetivos conseguidos «por» realizar una buena investigación, estarían más unidos a los grandes fines. De la ontología y epistemología también se podrían deducir algunas líneas transversales; por ejemplo, del criterio de verdad, según sea el dato externo o interno. Esto debería traducirse con rigor, entre otras cosas, al momento y modo de los análisis y de sacar conclusiones.

Éstas y otras ideas sobre las líneas transversales necesitan una mayor discusión y operativización. En todo caso no se trata de prescindir totalmente de la idea de paradigmas y sí de salvar las preocupaciones que se reflejan en los distintos paradigmas.

2.2. Aspectos críticos

Hablamos de aspectos críticos en un doble sentido: primero, en cuanto que son los aspectos, entre las muchas cosas que hacemos los investigadores al investigar, en los que más nos jugamos el que nos salga bien la investigación; y segundo, en cuanto que son en los que más nos fijamos a la hora de criticar/valorar una investigación. Reconociendo siempre que una cadena es tan fuerte como su eslabón más débil; es decir, que una investigación puede fallar por cualquier aspecto no bien resuelto.

Se pueden plantear dos cuestiones, una formal y otra concreta. La cuestión formal es si realmente en cuanto a metodologías de la investigación hay unos cuantos aspectos básicos que compartimos todos los investigadores empíricos, tanto cuantitativos como cualitativos. La cuestión concreta es intentar hacer una lista de aspectos posiblemente comunes y ver cuántos los aceptamos desde las distintas metodologías.

En Valencia propuse cinco «aspectos críticos» de toda investigación empírica: bases conceptuales, planteamiento del problema de investigación, planteamiento metodológico para la resolución del problema, datos (sujetos, datación, análisis) y globalización (con conclusiones). Ninguno es novedoso. Ni en general, ni para las metodologías cuantitativas, ni para la mayoría de las tradiciones cualitativas.

Más recientemente, en las clases de metodología suelo hablar de 5^{1/2} aspectos críticos. El medio se debe a la discusión de si los informes de la investigación son un aspecto crítico o no. Personalmente me inclino a que sí, sobre todo por la importancia metodológica que tienen en algunas metodologías cualitativas los informes que se hacen en distintos momentos de la investigación.

Conviene resaltar que los aspectos críticos no se tratan como estadios o fases del proceso de investigación. Hacerlo puede reforzar la idea de la linealidad del proceso de investigación. Es decir, no se quiere dar la imagen de que investigar es primero plantearnos el problema de investigación, luego la metodología, luego recoger datos, etc. Lo normal es que, por ejemplo, al hacer los análisis tengamos que volver a los problemas de investigación; o al pensar en recoger los datos repensemos el diseño, etc. Este dinamismo entre los distintos aspectos críticos de la investigación, con continuas marchas atrás y adelante de unos a otros, se debe dar tanto en las investigaciones cuantitativas como cualitativas. Así mismo no va contra la idea de aspectos críticos el que en una investigación concreta se pase sucesivamente por varios problemas, diseños, datos, etc. En este caso el investigador sí que tiene que tener claro en cada momento concreto qué aspecto crítico está tratando de resolver.

Al hablar de las líneas transversales ya se ha apuntado la posibilidad de considerar las *bases conceptuales* o como un aspecto crítico o como una línea transversal, y se han tratado en el apartado de las líneas transversales. Aquí vamos a centrarnos en los otros cuatro aspectos críticos. Del medio aspecto crítico, los *informes*, valga en este artículo la mención ya hecha al reto que se plantea en torno a los mismos. Con mentalidad de pluralismo integrador las investigaciones cuantitativas ganarían bastante si se tomaran los informes durante el proceso de investigación tan en serio como lo hacen los

cualitativistas. Sería cuestión de utilizar más y mejor los informes de progreso que ya se hacen en bastantes investigaciones cuantitativas.

Centrándonos ya en el aspecto crítico del *planteamiento del problema de investigación* el núcleo del mismo está en resolver bien lo referente a los objetivos de la misma. Tanto si la investigación va a limitarse a resolver un problema con unos objetivos bien pensados y fijados como si los objetivos iniciales se piensan como punto de partida que seguramente nos llevarán a otros.

Se supone que en la gran mayoría de los casos los objetivos estarán bien contextualizados y/o fundamentados en una buena revisión de la literatura; que, según gustos y convicciones, se plantearán o no un modelo teórico y unas hipótesis. Por ejemplo, Ashworth (1996, 287) nos previene sobre el peligro de importar inadvertidamente teorías y métodos que distorsionarían la descripción del mundo real. Para él es un principio metodológico importante que el investigador tiene que comenzar por poner a un lado los supuestos sobre la naturaleza de fenómeno que estudia.

Las diferencias entre las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas se centran tanto en cuanto al qué investigan como al cómo plantean los problemas. Tanto unas diferencias como otras hay que clarificarlas más, dejando al lado ciertos tópicos. Por ejemplo, el de que los problemas de las investigaciones cualitativas, en contraposición a los de las cuantitativas, son flexibles, abiertos y emergentes, y que los problemas de las investigaciones cuantitativas no. Para contrarrestar este tópico me remito al ejemplo de nuestra investigación presentada al principio del artículo.

Volviendo a la cuestión central de los objetivos, no se excluye que haya buenas investigaciones sin objetivos explicitados. Habrá que determinar cuándo esta forma de proceder tiene mayor valor heurístico. Puede ser un buen proceder que no justifica la pereza de quienes antes de moverse no se toman la molestia de pensar lo que les vendría bien pensar, de contextualizar, de explicitar ciertas dudas y preguntas germinales, etc.

También se puede discutir si es bueno distinguir entre los grandes fines de la investigación y los objetivos próximos de la investigación. Metodológicamente interesan más éstos, por muy influidos que estén por los grandes fines axiológicos, ideológicos o paradigmáticos. Se propone que con unos mismos fines axiológicos, etc. podemos llegar a investigaciones concretas con distintos objetivos próximos.

Es de esperar que provocará menos discusiones la idea de que sobre un mismo tema (integración, maltrato, bilingüismo, etc.) cabe plantear distintas investigaciones cuantitativas o cualitativas, según gustos y convicciones del investigador, todas metodológicamente bien planteadas.

El tercer aspecto crítico sobre el que tendremos que clarificar cuestiones y soluciones es el del *planteamiento metodológico* para la resolución del problema de investigación. Son parte de ese planteamiento tanto lo referente al diseño/plan de la investigación como la determinación de en qué sujetos/elementos se va a realizar la investigación, qué datos se van a buscar y cómo se van a analizar. En Valencia se propuso estudiar como tercer aspecto crítico lo referente al diseño/plan de la investigación y como cuarto lo referente a los datos (sujetos, datación, análisis).

Por suerte la mayoría de los investigadores no se dejan atrapar en las diferencias terminológicas en cuanto a diseño, plan, esquema, estrategia, etc. Tampoco pasa gran cosa si una vez más cada uno tenemos preferencias terminológicas con tal de que definamos los términos que empleamos para que nos entendamos traduciéndonos mutuamente.

Las definiciones del diseño/plan de la investigación seguirán siendo distintas por ser distintas las concepciones de la investigación; pero en todas ellas habrá un componente de previsión-organización de las acciones del investigador, otro de respuesta a los interrogantes-objetivos de la investigación y otro de conseguir la calidad (validez/credibilidad) de la investigación.

Habría que discutir por qué en bastantes proyectos e informes de investigación no se trata expresamente de su diseño/plan. ¿Se da por supuesto que no hay alternativas al que se emplea, que ése es necesariamente el adecuado, que no hay que razonar la opción que se adopta? Suele pasar en los colectivos de investigadores encerrados en sí mismos.

El investigador que por la naturaleza de su investigación busque la validez de la misma encontrará que los conceptos, amenazas y técnicas básicas están bastante estandarizados. Tal vez habría que ampliar más formalmente y expresamente su lógica a la investigación cuantitativa no causal. Además algunos pensamos que la validez de constructo está bien, pero que la validez teórica (Dendaluze, 1997) es más englobadora y útil. Habría que discutirlo más.

Quienes prefieren los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Colás, 1995) pueden plantearse si los que propone Kvale (1996) de coherencia, defensibilidad, verdad pragmática y verdad comunicativa no deben ser atendidos también y encontrar alguna formulación englobadora simplificada. Los procedimientos cualitativos para conseguir la calidad de la investigación, comoquiera que finalmente se categoricen y definan los criterios, parecen estar en claro camino de estandarización.

Parece innegable que ha habido prestaciones mutuas entre las metodologías cuantitativas y cualitativas en cuanto a este aspecto crítico. Puede pensarse el paralelismo, por ejemplo, entre generalizabilidad y transferibilidad, objetividad y neutralidad, etc. Aún así habrá que trabajar más para estructurar mejor cómo van a asimilar las metodologías cuantitativas la legítima preocupación por el contexto, la globalidad y la colaboración de los participantes. Viceversa las metodologías cualitativas la preocupación por las explicaciones/hipótesis alternativas, con atención a los factores que pueden dar origen a esas explicaciones alternativas; por ejemplo, asegurando que se va a disponer de datos sobre esos factores.

Una de las justificadas víctimas del merecido arrinconamiento del positivismo (que no se debe identificar con el cuantitativismo) en las Ciencias Sociales ha sido la definición constitutiva y operativa de las variables. Green y Powell (1990) hablan del fallo en primer lugar del intento de positivistas y positivistas lógicas de dar una definición empírica a los significados, fallo reconocido según ellos por el mismo Carnap; fallo en segundo lugar del operacionismo, aliviado de su miseria por su mismo originador,

Brigidman (1978) y sepultado por Koch (1959); aunque son conscientes de que todavía hay gente que mantiene y defiende el operacionismo.

Según lo anterior está bien que no definamos las variables constitutiva y operativamente. ¿Pero quiere decir eso que está bien que no las definamos claramente de ninguna forma? Los términos, constructos, variables, factores, etc. que utilizamos en las Ciencias Sociales suelen responder a distintas conceptualizaciones o tener matices distintos según quién los usa. Parece obligado por ello que el investigador defina el sentido en que él los usa. Puede no ser suficiente una sola definición, sólo la conceptual o solo la concreta, de los términos que utilizamos. A veces pueden venir bien las dos definiciones, conceptual y concreta. Si algunos piensan que este proceder es dejar entrar por la ventana a las definiciones constitutivas y operativas que expulsamos por la puerta, habrá que discutirlo. Aquí se defiende que una buena definición de las variables contribuye por supuesto a la validez teórica de la investigación, también a la validez interna sobre todo por parte de la datación, sin excluir la validez interna por parte del diseño y del análisis. Y que la definición de las variables es también necesaria en las investigaciones cualitativas por razones análogas.

El aspecto crítico de los *datos* hay que tratarlo en sus tres subaspectos: sujetos, datación y análisis. En cuanto al primero, sujetos de la investigación, parece que las ideas están claras y que hay poco que debatir. Es decir, se determina quiénes son los sujetos o elementos que se quieren investigar, se decide si va a ser toda la población o una muestra, y en este caso de qué tamaño va a ser ésta y cómo se va a seleccionar. Las técnicas aleatorias y no aleatorias están bien explicadas y, por lo mismo, es cuestión de opciones del investigador qué técnicas utilizar según el problema que esté investigando.

Quedan problemas «menores» como superar ciertos tópicos que asocian los grandes números y la finalidad nomotética con la investigación cuantitativa. ¿Tiene, por ejemplo, finalidad nomotética la investigación mencionada al principio del artículo? Por otra parte los investigadores cuantitativistas harán bien en plantearse seriamente la buena utilización de los informantes-clave (Rodríguez y Otros, 1996, 135-139).

Son evidentes las implicaciones de las decisiones referentes a los sujetos en cuanto a los sesgos de selección y para la generalizabilidad/transferibilidad. Lo menos que se puede pedir a todos los investigadores es coherencia entre las distintas elecciones que hagan y una cierta prudencia a la hora de aplicar las conclusiones a otras poblaciones, momentos y situaciones.

El término *datación* engloba tanto la recogida como la elaboración de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos. Es un término expresivo y breve para el que hasta ahora los que lo utilizamos no hemos encontrado una alternativa mejor.

La recogida de datos es un aspecto bastante y bien trabajado por las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas. En cuanto a la elaboración de tipos y niveles de datación debería hacerse más por parte de las metodologías cualitativas. En este caso no basta con distinguir entre los datos recogidos los directamente numéricos y los verbales; y entre éstos los convertibles a números (a escalas nominales, ordinales y, por qué no, también a escalas de intervalo) y los que se mantienen como verbales. Por de pronto puede haber información útil en todos ellos y se deben analizar todos. La elaboración de datos que hay que trabajar más es la referente a datos verbales que se que-

dan en verbales, ya que también en ellos hay clases de datos que seguramente se prestan a análisis distintos.

La amplia aceptación teórica y sobre todo práctica de la triangulación por parte de casi todas las metodologías ha constituido un gran avance que ha servido no solo para contactar mejor con la realidad, sino también para romper muchas barreras rígidas entre ciertas metodologías. Aún así hay resistencias como las que expresa Ashworth (1996), quien encuentra a Kvale (1996) tal vez demasiado tolerante al combinar entrevistas y cuestionarios. En su caso la inconmensurabilidad llega al nivel técnico. También Fernández Cano (1995, 151) se muestra contrario a triangulaciones injustificadas por responder a supuestos ontológicos y epistemológicos distintos.

Quienes estamos abiertos a las prestaciones mutuas entre metodologías cuantitativas y cualitativas las posibilidades son grandes. Además de la triangulación, están los conceptos de validez y fiabilidad, la concepción múltiple de la realidad, la importancia de los datos «desde dentro», los estudios en profundidad, la importancia de los datos obtenidos en situaciones naturales y enmarcados en una globalidad, etc. Habrá que discutir estas y otras posibilidades, sus límites y limitaciones.

En cuanto al *análisis de datos* la situación ha sido muy distinta en el campo cuantitativo y cualitativo. Se lleva mucho tiempo utilizando y mejorando la Estadística y el investigador que quiere hacer análisis estadísticos tiene a su disposición muchas opciones e instrumentos muy preparados, a pesar del debate en torno a la prueba de hipótesis (Wilcox, 1998; Shrout, 1997; Glass, 1995; Cohen, 1994; Schmidt, 1994; Meehl, 1990). El progreso en el campo cualitativo ha sido muy notable en poco tiempo y cada vez los procedimientos son más adecuados, sofisticados y con instrumentación informática.

Aún así queda mucho margen para retos y debates. El primero tan elemental como el de la mayor o menor separación de los análisis cuantitativos y cualitativos. La gran mayoría de los cualitativos (Rodríguez y Otros, 1996; Colás, 1994) no renuncian a las aportaciones de los análisis estadísticos, por muy en su sitio que haya que ponerlos. Muchos cuantitativos sólo se molestan en analizar los datos verbales si se cuantitativizan al menos en forma de categorizaciones. Entre cuantitativos se da con frecuencia una confusión en cuanto al término mismo de datos «cualitativos», que para muchos son los datos categorizados a un nivel nominal u ordinal. Es un sentido habitual, pero hay otros sentidos.

Los investigadores cuantitativos no pueden dejar sin analizar información relevante y rica simplemente porque los datos son verbales y no se puede utilizar la Estadística o no se puede utilizar fácilmente. ¿Por qué si los cualitativos no renuncian a la Estadística los cuantitativos no se abren igualmente a la posibilidad de análisis no estadísticos?

Además bastantes cualitativos podrían plantearse el adaptar la buena lógica de los análisis estadísticos en cuanto a no aceptar cualquier diferencia como significativa (aunque se emplee el término no en sentido estadístico), o como prueba de que los datos confirman sus expectativas. Se oye decir con frecuencia que gracias a tal programa de intervención el colectivo X está mejor que antes. Es legítimo preguntar a quien así habla si la determinación del mejor o peor es a «ojímetro», si es poco o mucho

mejor, si hay datos para comparar el antes y después, si es gracias al programa o a otras cosas, si hay datos para clarificar esto último, etc.

Respecto al aspecto crítico de la *globalización* sería bueno otra vez no enredarse en distinciones terminológicas entre obtención de resultados en los análisis, interpretación de los resultados, discusión de los mismos, integración de la investigación, *globalización*, etc. Cada término resalta algo y cada matización encierra un enriquecimiento. Pero en lo que se quiere insistir en este aspecto que llamamos *globalización* y que además consideramos crítico es en que el investigador debe levantar la vista de cada interrogante, objetivo, análisis, resultado y conclusión particular hacia el conjunto de la investigación, para tratar de ver lo que significan y aportan en conjunto todas las cosas particulares que se han hecho; qué se ha aprendido en el conjunto de la investigación.

Las conclusiones de una investigación no son sólo la suma de las conclusiones particulares que se han ido obteniendo en distintos momentos particulares de la investigación o sobre interrogantes y objetivos particulares. Hay que sacar también conclusiones basadas en la interrelación de las conclusiones particulares. Aparte de que es legítimo y casi una obligación el mirar también cómo se relaciona lo que hemos visto en nuestra investigación con las teorías y autores que han tratado el tema y con las investigaciones previas a la nuestra. De aquí surgen también algunas conclusiones.

En el caso de algunas investigaciones cualitativas, las más tópicamente típicas, es el momento de «reconstruir» objetivos y conclusiones parciales que han ido dándose a lo largo de todo el proceso de investigación, reconstruirlas en un todo más global y globalizador o al menos agruparlas al final de la investigación. Lo pueden hacer por sí mismos los lectores del informe de la investigación; pero quien mejor puede hacerlo es el mismo investigador.

Por supuesto, según nos recuerdan Huck y Sandler (1979, 239-244) la interpretación de los resultados es distinta según quién la haga. Habrá quien aplique también aquí el concepto de inconmensurabilidad de Feyerabend (1981). Decía que las interpretaciones científicas dependen del marco teórico y por lo mismo no pueden compararse hipótesis rivales, pues surgen de supuestos teóricos distintos. Esta discusión puede llevar a situar y operacionalizar mejor el concepto de «acuerdo entre interpretadores» desde la ontología y epistemología hasta la metodología y las técnicas.

Otro punto de debate y posible clarificación es hasta qué punto las conclusiones deben estar atadas a los datos o hasta dónde pueden llegar las inferencias interpretativas del investigador. Cronbach (1987, 22) nos recuerda que todas las conclusiones son inferencias, pues van más allá de los datos con la ayuda de supuestos y presuposiciones. Es decir, las conclusiones no se basan únicamente en los datos, sino también en una amplia base de supuestos, muchos de ellos susceptibles de discusión.

3. PLANO OPERATIVO-ORGANIZATIVO

Puesto que el buen quehacer estará muy influido por consideraciones del plano conceptual-epistemológico, conviene que antes de hacer nada cada investigador se aclare sobre sus propias ideas y convicciones sobre la investigación. Lo que cierta-

mente siempre debe tener claro es qué clase de investigación está haciendo, y por qué esa y no otra.

En concreto si defendemos el pluralismo integrador se nos amplían enormemente las posibilidades; pero también nos obliga a conocer mejor más alternativas antes de adoptarlas en la práctica. Esto normalmente nos lleva a trabajar más en equipos de investigación más interdisciplinares y con distintos saberes metodológicos y técnicos.

Uno de los retos es superar la organización legislativa en áreas de conocimiento y departamentos que ha reforzado la tendencia a encerrarnos en guetos profesionales y como consecuencia en conceptualizaciones y metodologías dominantes en nuestros ghettos. Tendremos que hacer un esfuerzo por escucharnos más, discutir más, y estar dispuestos a aprender unos de otros.

Tendremos también que operacionalizar mejor que hasta ahora los intercambios, discusiones y asesoramientos varios por correo electrónico e Internet. Lo hábil será que a partir de un cierto volumen de trabajo lo convirtamos en parte de nuestro trabajo contabilizado y remunerado.

Un «detalle» muy práctico es el de las líneas de investigación en general y en concreto de los metodólogos. Habrá que trabajar seriamente, por bien que atendamos a la mejora del método y a su docencia, para que todo metodólogo tenga al menos una línea de investigación. Esto tiene muchas ventajas, pues entre otras cosas enraiza el saber metodológico en un campo concreto posiblemente con mayor eco social.

4. PLANO FORMATIVO-DIDÁCTICO

Los retos en este plano formativo-didáctico tienen dos frentes, el formativo por un lado y el didáctico por otro. El formativo incluye la formación inicial y la permanente. La formación inicial se consigue normalmente como parte de los estudios universitarios conducentes al título que sea. Las desigualdades entre las distintas titulaciones en Ciencias Sociales son muy grandes tanto en cuanto a las asignaturas metodológicas obligatorias como en cuanto a las posibilidades de formación que ofrecen en forma de asignaturas optativas, practicums/práctica, existencia o no de un itinerario de investigación-evaluación, configuración del tercer ciclo y programas de doctorado, desarrollo de tesis, inclusión de alumnos en equipos de investigación, etc.

A partir de la formación metodológica inicial que tenga, cada profesional interesado en hacer investigación 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. Oportunidades caras y baratas de formarse siempre hay, comenzando por aprovechar las ofertas ordinarias de los planes de estudio del entorno en que uno se mueve. También jugarán un papel fundamental los asesoramientos y pequeñas clases concretas por parte de profesionales que saben más que uno mismo sobre ciertos métodos y técnicas de investigación. La forma más directa de conseguir esta formación continua es entrar en equipos de investigación, cuanto más interdisciplinares mejor. Es condición estar dispuesto a aprender y a veces dedicar el tiempo necesario a estudiar.

Otra cuestión a plantearse es si escogemos ser investigadores de un solo método, por saber y por utilización real. Otra cosa es que queramos saber sobre todo de un método y sobre ciertas técnicas. Habrá que ver si aceptamos lo que Seidman (1993, 6) dice sobre los alumnos que hacen investigación cualitativa sin aprender los puntos fuertes de la investigación cuantitativa. Según él 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. El se ha decantado por las metodologías cualitativas tras hacer una tesis doctoral cuantitativa, experiencia que no le gustó.

Se puede plantear por analogía si quienes se decantan casi exclusivamente por métodos y técnicas cuantitativas se pueden permitir en los tiempos actuales el no aprender los puntos fuertes de las metodologías cualitativas.

En la práctica muchas actitudes de aprendizaje están centradas en torno a la Estadística. Renunciar totalmente a ella es mucho renunciar. El problema concreto es cuánto saber de Estadística en todo caso y sobre todo si se hace preferentemente o exclusivamente investigación cualitativa. La respuesta general es que cuanto más Estadística se sepa mejor. Por comprender otras aportaciones y por tener abierta la opción de utilizarla si ha lugar, que normalmente la habrá. Es malo renunciar a una opción porque no se está en condiciones de saber utilizarla. Desde luego es del género tonto denigrar algo en el fondo porque no se sabe sobre ello. Es peor que el caso de las uvas verdes de la zorra de la fábula.

El argumento anterior es totalmente extensible a los cuantitativistas en cuanto a los análisis de datos verbales, que contienen tanta información y que son productos de técnicas (observación participante, entrevistas, documentos, etc.) que un investigador debe conocer al menos en sus grandes líneas.

El frente didáctico también nos presenta varios retos: Qué enseñamos sobre la investigación, cuántas metodologías y técnicas enseñamos, qué metodologías y técnicas enseñamos más, etc. Esto está condicionado por el entorno en que se desarrolla la función docente-didáctica y que es muy desigual en cuanto a posibilidades y medios. Comenzando por los planes de estudio de cada universidad, por el poder de los distintos departamentos y por el reparto de cargas docentes, etc. Las opciones son varias y por lo mismo caben varios debates y discusiones.

El primer debate es cuál es la mejor concatenación entre asignaturas de iniciación, profundización y especialización de métodos y técnicas de investigación, evitando repeticiones innecesarias de contenidos al mismo nivel de explicación. Después cabe discutir si centrarse o no casi exclusivamente en un tipo de metodología y de técnicas cuantitativas o cualitativas.

Con mentalidad de pluralismo integrador y como un punto de partida para una posible clarificación de ideas se propone que en los cursos de iniciación a la metodología de la investigación, incluso en los cursos de profundización, se estructure la docencia en torno a los aspectos críticos, explicando cuál es la esencia del aspecto crítico que se estudia; qué cuestiones se plantean y cómo las resuelven las distintas metodologías cuantitativas y cualitativas; cómo le afectan las líneas transversales y, si se quiere, exteriorizar qué podrían aprender los unos de los otros, las posibles prestaciones mutuas.

Una ventaja muy importante del enfoque del pluralismo integrador es la libertad con que se estudian los problemas metodológicos y la receptividad con que se escuchan todas las opiniones y aportaciones. Incluso un problema interesante que menciona Stallings (1995) adquiere una nueva dimensión. El habla de primera y segunda generación de profesores de metodologías cualitativas. Con la perspectiva del pluralismo integrador uno puede venir de donde venga, estar marcado por ciertas influencias y tener ciertas querencias metodológicas básicas. Eso no es obstáculo para una buena docencia con tal de que los alumnos oigan los posicionamientos y argumentos principales de los distintos enfoques, se fomente una actitud abierta a aprender de quien tenga algo que aportar, se favorezca la crítica de los puntos fuertes y débiles de las distintas metodologías y técnicas, y tengan la oportunidad de profundizar en aquellas concretas que más les atraigan.

Las asignaturas de especialización parece claro que deben centrarse en métodos o técnicas específicas, cuantitativas o cualitativas, a elección según el gusto del alumno. La habilidad de la oferta docente consistirá en conjugar las optativas que se ofrecen en las distintas titulaciones de forma que el alumno en cada cuatrimestre tenga realmente opción a escoger entre metodologías y técnicas cuantitativas y cualitativas.

CONCLUSIÓN

Los retos propuestos en ningún caso se presentan como una lista exhaustiva. Además en vez de éstos podrían haberse propuesto otros. Si aparecen otras listas, cada uno podrá escoger los que más le interesan o preocupan. Con el intercambio y de la discusión ganaremos todos. Es una tarea siempre inacabada que no terminará, como no terminarán otras cosas, en el año dos mil.

BIBLIOGRAFÍA

- Ashworth, P. (1996). The primacy of conversation. *The humanistic Psychology*, 24(2), 283-290.
- Bartolomé, M. (1990). *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación-acción*. Barcelona: PPU.
- Brewer, J.; Hunter, A. (1990). *Multimethod research*. London: Sage.
- Bridgeman, P.N. (1978). Operationism. In Hardy, W.G. (Ed.). *Language, thought and experience*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Code, L. (1991). *What can she know? Feminist theory and the construction of knowledge*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .5$). *American psychologist*, 49(12), 997-1.003.
- Colás, P. (1995). La metodología cualitativa. En P. Colás, L. Buendía: *Investigación educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Coulter, X. (1996). On rebuttals by scientists. *Contemporary Psychology*, 41(12), 1.226.
- 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, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de investigación educativa*, 26, 9-32.
- Dendaluze, I. (1997). La validez teórica de las investigaciones empíricas en Ciencias Sociales. *Revista internacional de estudios vascos*, 42(1), 77-101.
- Fernández Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Feyerabend, P.K. (1991). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Glass, G.V. (1995). Review of Harris Cooper. Hedges, L.V. (Eds.). *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Foundation. *Contemporary Psychology*, 40(8), 736-738.
- Green, C.D., Powell, R. (1990). Comment on Kimble's generalism. *American psychologist*, 45(4), 556-557.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- Huck, S., Sandler, H.M. (1979). Rival hypotheses: Alternative interpretation of data based conclusions. New York: Harper.
- Kemmis, S. (1993). Foucault, Habermas and evaluation. *Curriculum studies*, 1(1), 35-54.
- Koch, S. (Ed.) (1959). *Psychology: The study of a science*. New York: McGraw-Hill.
- Kuhn, T.S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meana, L. (1996). La minirrevolución de Thomas Kuhn. *El País-Babelia*, 13-7-96, p. 14.
- Meehl, P.E. (1990). Why summaries of research on psychological theories are often uninterpretable. *Psychological reports*, 66, 195-244.
- Miguel Díaz, M. de (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 60-77.
- Munarriz, B. (Coord.) (1997). *Investigación participativa*. Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- Orden, A. de la; Mafokozi, Joseph (1997). Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón* 49(4), 347-358.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Schmidt, F.L. (1994). Quantitative methods and cumulative knowledge in Psychology: Implications for the training of researchers. *The Score*, 17(4), 5-6.
- Searle, J.R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Shadish, W.R. (1989). Critical multiplism: A research strategy and its attendant tactics. In Sechrest, L., Freeman, H., Mulley, A. (Eds.). *Health services research: A focus on AIDS*, pp. 5-28. Rockville, MD: Agencia Health Care Police Res.
- Shrout, P.E. (1997). Should significance tests be banned? Introduction to a special section exploring the pros and cons. *Psychological science*, 8, 1-2.

- Stallings, W.M. (1995). Confessions of a quantitative educational researcher trying to teach qualitative research. *Educational researcher*, 24(3), 31-32.
- Wilcox, R. (1998). How many discoveries have been lost by ignoring modern statistical methods? *American psychologist*, 53(3), 300-314.