

Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas

Rafael SÁEZ ALONSO
Universidad Complutense de Madrid
E-mail: rasaez@edu.ucm.es

RESUMEN

Desde antiguo ha existido un esfuerzo por conocer la realidad del modo más científico posible. A partir de mil novecientos sesenta se marcan con trazos más gruesos en el ámbito de las ciencias sociales y humanas una serie de escuelas de pensamiento que influyen y determinan las bases metodológicas de la investigación educativa. En este artículo se presentan y sintetizan algunas de las características de la investigación en el campo de la Educación según los paradigmas que nos llevan a constatar la pluralidad de perspectivas teóricas y que nos hacen disponer de un marco de referencia comprensivo, diverso y complementario de métodos de investigación para la construcción del conocimiento en ciencias sociales y humanas.

Palabras clave: Investigación educativa, paradigmas, investigación científica.

ABSTRACT

Since ancient times, there has been a desire to learn about reality in the most scientific way possible. From 1960 on, a series of more forceful schools of thought related to social and human sciences arose, with a decisive impact on the methodological basis of educational research. This paper presents and summarises some of the characteristics of research in education according to paradigms that lead us to confirm a variety of theoretical perspectives, providing a comprehensive, diverse and complementary framework of research method references for the construction of knowledge in the social and human sciences.

Key words: method, educational research, paradigms, scientific research

SUMARIO: Introducción. 1. Corrientes teórico-metodológicas en el ámbito de las ciencias humanas. 2. Investigación cualitativa. 3. Investigación Cuantitativa. 4. Investigación socio-crítica. 5. A modo de conclusión. 6. Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

En torno a los años sesenta se marcan con trazos más gruesos en el ámbito de las ciencias sociales y humanas una serie de corrientes teórico-metodológicas o escuelas de pensamiento que se incluyen dentro de la orientación hermenéutica o interpretativa. Los autores de estas corrientes están relacionados con sistemas filosóficos, siendo algunos de sus referentes la filosofía del último Wittgenstein centrada en los juegos lingüísticos, la fenomenología de Husserl y Schutz y la filosofía no analítica del pensamiento europeo.

Es necesario aclarar la terminología y mostrar las diferencias entre las distintas corrientes, que no surgen en el vacío, sino que son "proyecciones de planteamientos filosóficos que suponen tener determinadas concepciones del fenómeno educativo" (Colás, 1992, p. 44). Estas suelen ser agrupadas y etiquetadas a través de denominaciones genéricas como "metodología cualitativa", "paradigma cualitativo" o "paradigma interpretativo", "paradigma naturalista", entre otras. En conjunto, todas estas corrientes (Fenomenología, Interaccionismo simbólico, Etnometodología, Etnografía, Sociología cualitativa...) tienen sus antecedentes históricos a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en trabajos de autores como Dilthey, Rilkert, Weber y otros que tratan de difundir la tradición hermenéutica y perfeccionarla hasta convertirla en una base epistemológica alternativa a los planteamientos positivistas de las ciencias sociales y humanas, y propugnan el estudio científico de la realidad humana y social por métodos diferentes de los empleados por la perspectiva positivista.

1. CORRIENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS HUMANAS.

Los paradigmas interpretativo y crítico han sido los focos polarizadores de las inquietudes humanistas ante el creciente influjo del modelo positivista en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Postulan una aproximación fenomenológica, hermenéutica, lingüística para captar la dimensión significativa, intencional de la acción humana. Filstead (1986) ha señalado:

Los investigadores de la tradición de Malinowski en antropología (y "sociólogos de trabajo de campo", "interaccionistas simbólicos" y más recientemente "etnometodologistas", en sociología) se han mostrado interesados por el *hecho social* como *acción social*; por los *significados sociales* internos y constituidos por el hacer de las personas en la vida cotidiana. Estos significados se descubren con mayor frecuencia a través del trabajo de campo, deteniéndose y observando cuidadosamente a las personas y preguntándoles por qué hacen lo que hacen, interrogándoles a veces cuando se hallan en la plenitud de su tarea. En razón de esta orientación hacia lo social como inserta en el hacer concreto y particular de las personas -tareas que incluyen las intenciones y los puntos de vista de los individuos- los investigadores cualitativos se muestran remisos a apreciar atributos de quehaceres abstraídos del escenario de la acción social y tomados fuera de su contexto (pp. 63-64).

En la misma línea de reflexión, Filstead (1986) ha indicado que "precisamente, este interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos, es lo que distingue a este paradigma del modelo de investigación de las ciencias natura-

les" (p. 63).

Bernstein (1978) abunda en la misma dirección de Filstead: "Durante los años sesenta, cuando escribía mi libro *Praxis and Action*, tenía la impresión profunda de que algo nuevo se estaba agitando -algo estaba cambiando- en las pautas, los énfasis y los intereses de la vida intelectual" (p. 85).

Aún los defensores más acérrimos de la investigación empírica objetiva, libre de valores, reconocían que algo no marchaba bien en sus disciplinas, aunque esto solía imputársele a la juventud y a la inmadurez de las Ciencias Sociales (Echeverría, 2002).

Era razonable esperar que una nueva generación de estudiantes profesionales, adiestrados en las técnicas cualitativas y empíricas de investigación más refinadas, llevara adelante la maduración científica de las disciplinas sociales. Sin embargo, estos profesionales manifestaron la insatisfacción más extensa y la crítica más acerba.

Otros enfoques que se habían juzgado inaceptables, moribundos, refutados o pasados de moda, adquirieron de pronto una vitalidad nueva. Algunos temas forjados en las investigaciones conceptuales puras de la Filosofía lingüística se utilizaron para cuestionar los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales. Los nuevos descubrimientos de la Historia y de la Filosofía de la ciencia planteaban una amenaza para la concepción misma del conocimiento y la teoría científica que habían aceptado los científicos sociales como cosa obvia (Sánchez Valle, 2001 y 2002). *La Fenomenología y la Hermenéutica* que los empiristas "duros" habían visto con suspicacia como intrusiones extranjeras con "piel de oveja", aparecían ante muchos pensadores como una fuerte iluminación más genuina y perspicaz de las relaciones sociales que las fórmulas gastadas de quienes se enorgullecían de contar con una investigación empírica meticulosa y rigurosa" (Bernstein, 1978, pp. 11-12).

Esta "nueva sensibilidad" se ha ido acrecentando durante los últimos diez años de modo tal que el intento frecuente de producir una ciencia social de valor neutro va siendo abandonado, progresivamente, para ser reemplazado por la "construcción y desarrollo de ciencias sociales basadas en ideologías explícitas" (Hesse, 1981, pp. 247-249)

Son varias las causas que han fecundado esta nueva sensibilidad. Algunas podemos concretarlas. La fundamentación de Habermas hacía patente que no existía teoría pura; la revaloración del papel de los profesores e intelectuales (Giroux, 1983, p.219); la redefinición de los términos "ideológico", "objetividad", "neutralidad" de la ciencia; y la nueva fecundidad teórica y metodológica que se vertebra a través de un amplio elenco de conceptos, técnicas de investigación; el auge que estaban teniendo movimientos como la Fenomenología, la Hermenéutica, el Interaccionismo simbólico, la Etnometodología, que obligaban a una reconstrucción de la Teoría del conocimiento y de la Teoría de la ciencia. Hemos entrado, a juicio de Lather (1986) en un período o etapa de carácter significativamente post-positivis-

ta.

Yo baso mi defensa de un enfoque de investigación comprometido abiertamente con un orden social más justo en dos presupuestos o constataciones. Primero, estamos en un período post-positivista en las ciencias humanas, un período marcado en gran manera por un fermento metodológico y epistemológico... Segundo, el desarrollo de una investigación que está explícita y abiertamente comprometida con la crítica a situaciones desiguales y en la construcción de una sociedad más justa (p. 257).

Sáez Carreras (1989) traduce el pensamiento de Lather afirmando que la era post-positivista presenta como rasgos, en el terreno de las ciencias pedagógicas, la necesidad de seguir desarrollando nuevas visiones que permitan generar conocimiento educativo y pedagógico; y que, como saber sistemático y organizado en torno al objeto de estudio, la Pedagogía permita una nueva reflexión sobre la misma *naturaleza y status* de este tipo de conocimiento; una nueva redefinición de las *relaciones* entre la Teoría pedagógica y la práctica educativa; una reconsideración de la *utilización* de este conocimiento obtenido en la investigación, y la utilización de métodos contextualizados, interactivos y fomentadores de cambio. Este es el primer supuesto de Lather que denomina "fermento metodológico y epistemológico" (p. 44-45).

Una situación post-positivista no sólo pone entre paréntesis el conocimiento pretendidamente objetivo o neutral, el papel de las teorías para definir la práctica de la que pretende dar cuenta, sino, incluso, la propia naturaleza de lo que se entiende por conocimiento científico. En la actualidad estamos en un período de cambio profundo sobre nuestra comprensión del llamado conocimiento científico.

El segundo supuesto de Lather es la reconsideración de la "relevancia" o no de las ciencias sociales y, en particular, de las pedagógicas, para la consecución de personas, grupos y sociedades progresivamente emancipados. La teoría tiene que dar cuenta de unas prácticas enclavadas históricamente y contextualizadas en valores. El Post-positivismo reconoce, pues, que "el conocimiento está constituido socialmente, enclavado históricamente y basado en valores. La teoría sirve para una función determinada y la investigación aclara el análisis del criterio de verdad" (Hendrick, 1983, p. 507).

Cajide (1992) ha sintetizado en forma comparativa algunas de las características de la investigación según los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Reproducimos la tabla que ofrece dicho autor:

Características de la investigación cualitativa-cuantitativa

Punto de comparación	Cualitativa	Cuantitativa
Enfoque de la investigación	Calidad (naturaleza, esencia)	Cantidad (cuanto más)
Fundamentos filosóficos	Fenomenología (trata de comprender la conducta humana desde el propio marco de la referencia del que actúa) Interaccionismo simbólico	Positivismo, empirismo lógico (busca los hechos y causas de los fenómenos educativos, sociales).
Nombres	Naturalista, trabajo de campo, Etnografía.	Experimental, empírica, estadística.
Metas de investigación	Entendimiento, descripción, descubrimiento, generación de hipótesis.	Predicción, control, descripción, confirmación, prueba de hipótesis.
Características de diseño	Flexible, envolvente, emergente, próxima a los datos, "desde dentro".	Predeterminado, estructurado, "desde fuera"
Marco de referencia	Natural, de contexto, familiar	No familiar, artificial.
Tamaño de muestra	Pequeña, no al azar, teórica	Amplia, al azar, representativa
Reunión de datos	El investigador como instrumento primario, la observación, la entrevista	Instrumentos: escalas, test, encuestas, cuestionarios, ordenadores
Formas de análisis	Inductivo (por el investigador)	Deductivo (por métodos estadísticos)
Descubrimientos	Comprensiva, holística, expansiva.	Precisa, medida deduccionista.
Validez	Válido, datos profundos, ricos, reales	Validez: Diversos tipos.
Fiabilidad	Difícil, entendida como repetición	Fiable, posibilidad de repetición
Generalización	- Entendida como Transferibilidad. - Como asimilación, acomodación, integración, diferenciación (Denzin (1990)	Generalizable, relacionada con selección al azar y significación estadística.

Antes de centrarnos en los paradigmas cualitativo y cuantitativo, conviene recordar a grandes rasgos, que a lo largo de este siglo se produce un "movimiento de péndulo" en el enfoque metodológico predominante en las ciencias sociales y que va a influir en el desarrollo actual de la investigación educativa. Según Anguera (1987), de 1915 a 1935 predomina el paradigma cualitativo de orientación humanista. Los instrumentos más importantes de recogida de información son los documentos personales, entrevistas, biografías, observación participante, preferentemente de carácter inductivo por no restringir los datos en una primera categorización. Son trabajos que carecen de representatividad, de verificación de hipótesis y de análisis estadístico, y con gran carga de subjetividad. Por todo ello, después, hasta 1940 se empieza a desmitificar la metodología cualitativa criticando su falta de contrastación y justificación de hipótesis, considerándose útil únicamente un análisis cualitativo de los

datos en investigaciones exploratorias y en fases previas de determinados estudios. Hasta los años 60 la polémica calidad-cantidad se resuelve a favor de lo cuantitativo. Factores que influyen en ello son el auge del Positivismo, el avance en la tecnología de la medición y del análisis matemático de datos.

El cambio de énfasis hacia metodologías cualitativas se produce a principios de los 70, considerándose insuficiente el uso exclusivo de métodos cuantitativos.

2.- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Centrándonos en el paradigma cualitativo, también denominado investigación etnográfica o constructiva (Guba y Lincoln, 1981); interpretativa (Putnam, 1983), mediacional (Doyle, 1989), cualitativa, etología humana, etnografía de la comunicación, interaccionismo simbólico (Woods, 1987), etnometodología, Garfinkel, 1967) podemos afirmar como característica común la preocupación por los problemas de la "acción significativa" del lenguaje y de la intersubjetividad. Se intenta penetrar en el mundo personal de los sujetos observando cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen. Se busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. El paradigma interpretativo posee una gran variedad de fuentes y posiciones.

Cajide (1992) enumera de este modo las tradiciones de la investigación cualitativa:

La investigación acción, estudios de casos, investigación clínica, antropología cognitiva, búsqueda colaborativa, análisis de contenido, investigación dialógica, análisis conversacional, estudios "delphi", investigación descriptiva, investigación directa, análisis del discurso, estudio de documentos, psicología ecológica, criticismo educativo, etnografía educativa, análisis de contenido etnográfico, etnografía, etnografía de la comunicación, etnometodología, etnociencia, estudios de campo, hermenéutica, investigación heurística, etnografía holística, investigación intensiva, evaluación interpretativa, interaccionismo interpretativo, estudios de historias de vida, búsqueda naturalista, historia oral, investigación del panel, observación participante, investigación participativa, fenomenografía, fenomenología, evaluación cualitativa, etnografía estructural, interaccionismo simbólico, realismo transcendental e investigación transformativa (p. 364).

Trabajos recientes consideran que se pueden establecer cinco bloques en las tradiciones de investigación educativas realizadas bajo el paradigma cualitativo: Psicología ecológica, Etnografía holística, Etnografía de la comunicación, Antropología cognitiva e Interaccionismo simbólico; y establecen una comparación de las mismas en función de tres criterios internos al concepto de paradigma, a saber: 1) los supuestos acerca de la naturaleza del hombre y la sociedad; 2) los objetivos a estudiar o investigar; y 3) la metodología empleada. La importancia de esos trabajos radica en el hecho de que, frente a otras denominaciones donde se confunde para-

digma con método e incluso técnica, en éstos se intenta delimitar dentro del mismo paradigma naturalista la unidad de diferentes aplicaciones al ámbito de la investigación educativa (De Miguel, 1988, p. 69).

Como ya afirmamos anteriormente, este enfoque tiene sus antecedentes históricos en trabajos de autores como Dilthey (1966), quien argumenta que los métodos de las ciencias humanas deben ser hermenéuticos o interpretativos. Su posición será adoptada por la Fenomenología de Husserl y la Sociología cualitativa de Max Weber, en dirección contraria a la teoría social francesa de Comte y de Durkheim, mucho más próxima a las ciencias naturales y para quienes lo que interesa son los "hechos sociales"; es la dirección en la que se moverá la Metodología cuantitativa.

La atmósfera del paradigma cualitativo es que la vida social es creada y sostenida tanto por las interpretaciones simbólicas y significativas de las gentes que se relacionan entre sí, como por sus respectivas pautas de conducta. De esta afirmación se desprende, en primer lugar, que la sociedad no es algo externo al hombre, inmutable, estático, objetivo e independiente de él. La sociedad es una *construcción*, algo que se va haciendo a través de los significados y símbolos que los hombres en la interacción comparten (Sáez Carreras, 1988, p. 46). "Los enfoques que distinguen la vida social del trabajo en la actividad física argumentan que una de las cualidades específicas del ser humano es el hecho de que la gente inventa símbolos para comunicar significados e interpretar los acontecimientos de la vida diaria" (Popkewitz, 1988, p. 36). E insiste en esta idea: "Para la gente inmersa en el contexto zandés o en la vida americana, las ideas, los conceptos y los lenguajes resultado de las interacciones crean modos de expresión y definen las posibilidades y límites de la existencia humana" (loc. cit.).

Según el presupuesto anterior, relativo a lo social, "los significados de las acciones sociales de los seres humanos que viven en sociedad" adquieren una relevancia inusitada (Lamo de Espinosa y Carabaña, 1978, p. 177).

Las personas comparten significados acerca de las cosas, de modo tal que el significado es algo objetivo que está ahí, en la relación, porque son los hombres los que lo crean. "El significado de una cosa para una persona surge a partir de los modos en que otras personas actúan hacia una persona en relación con dicha cosa; sus acciones definen la cosa para esa persona" (Blumer, 1982, p. 4). Un acto social es, pues, una unidad de interpretación entre dos personas que comparten sus significados (Mead, 1972), afirma Sáez Carreras (1988, p. 46).

Algunos supuestos epistemológicos más importantes en la investigación cualitativa referente al conocimiento son: la naturaleza del conocimiento y del conocimiento educativo no es objetiva, como en el paradigma positivista, sino subjetiva. No es conocimiento neutro. Es relacional, según los significados de los seres humanos en interacción. Es un conocimiento fenomenológico: tiene su sentido en la cultura y en la comunicación donde los individuos definen sus intereses prácticos y culturales.

El modelo de científicidad en esta concepción hermenéutica o del paradigma

simbólico-interpretativo se refiere más a un conocimiento práxico que a un universo de discurso teórico y descontextualizado. Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción (Arnal, Rincón y Latorre, 1992, p. 41; Pérez Serrano, 2000)

El papel de la teoría en este paradigma no va a ser la búsqueda de regularidades y leyes "encontradas" en la investigación, sino que se va a centrar en la identificación de las *reglas* pedagógicas que subyacen, rigen y gobiernan los fenómenos educativos. Son teorías prácticas construidas desde la práctica y configuradas y constituidas por reglas, no por leyes (Mehan, 1978, p. 36). La teoría intenta explicar *cómo* se crean los significados que intervienen en esta situación, y cómo se mantienen en el tiempo, con el fin de *ilustrar, comprender y clarificar* los contextos y las situaciones educativas (Scarbath, 1984; Flick, 2004).

La concepción de la investigación tiene presentes las características descritas anteriormente del paradigma cualitativo. La investigación en la tradición cualitativa no está presidida por las categorías de objetividad, cuantificación, formalización, generalización..., sino por otras de carácter comprensivo, centrándose en la descripción y conocimiento de lo que es único y peculiar del sujeto, más que en lo generalizable. La realidad es dinámica, múltiple, holística; por eso, quienes adoptan este paradigma persiguen desarrollar conocimiento idiográfico, con fuerte incidencia en la praxis desde la que los enunciados se formulan.

Esta investigación ha contribuido a la generación de una serie de teorías y métodos, estrategias conceptuales y contenidos fundamentales en la sistematización del conocimiento pedagógico "poniendo el énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación" (Arnal, Rincón y Latorre, 1992, p. 41).

Podemos resumir los postulados más importantes de esta perspectiva de investigación educativa. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana. Esta es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad. La realidad es múltiple, y por otra parte únicamente puede ser estudiada de forma holística o global. La finalidad de la investigación científica será comprender los fenómenos educativos, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. Cabe resaltar finalmente las constantes interacciones e influencias entre investigador y objeto de investigación.

Vamos a referirnos brevemente a tres corrientes más significativas: el Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología y la Etnografía.

El Interaccionismo Simbólico es una corriente de carácter sociológico y psicosocial que tiene sus raíces en las teorías del rol. Surge como enfoque alternativo a los estudios sociológicos de los años cuarenta y cincuenta de corte conductista. Se desarrolla en la década de los cincuenta y los sesenta, consolidándose en el año 1974, con la fundación de la "Society for the Study of Symbolic Interactionism". Fue desarrollada por H. Blumer (1982), con las fuentes de la teoría psicosocial de G. H. Mead (1938), la sociología formal de Simmel, la filosofía social de A. Schutz, y los estudios de la escuela de Chicago (Taylor y Bogdan, 2000) (Esteve, Martínez y Buxarrais, 1993, p. 62).

Sus principios comparten la perspectiva fenomenológica y se basan en el supuesto de que la experiencia humana está mediada por la interacción. La naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad, entre la vida de los grupos y el comportamiento humano reviste un papel esencial. No se estudia sólo al individuo ni tampoco el grupo (características personales y comportamiento individual, y estructura social, respectivamente). La interacción constituye la unidad de estudio.

El Interaccionismo Simbólico se basa en tres premisas básicas, según Blumer (1982). La primera es que la actuación de las personas sobre las cosas, e incluso sobre las personas, depende de lo que significan para ellas. Es el significado lo que determina la acción. La segunda es que los significados son el resultado de la interacción. "El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata" (p. 4). La tercera premisa es que la interpretación genera y modifica los significados. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. Este proceso tiene dos pasos distintos. El actor se indica a sí mismo las cosas que tienen significado, en primer lugar; y en segundo lugar, en función de un proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.

En esta perspectiva es fundamental conocer los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. Personas diferentes hacen cosas distintas, en función de las experiencias personales previas y según los diferentes significados sociales que han aprendido. El método que estudie lo que las personas hacen y experimentan individual y colectivamente en la vida cotidiana, sus interacciones, debe respetar la naturaleza dinámica del mismo. El Interaccionismo Simbólico adopta una perspectiva de estudio naturalista, analizando la interacción desde dentro, introduciéndose en la situación a estudiar. "El Interaccionismo sostiene que el auténtico distintivo de toda ciencia empírica reside en el respeto a la naturaleza de su mundo

empírico, en hacer que sus problemas, criterios fundamentales, procedimientos de investigación, técnicas de estudio, conceptos y teorías se amolden a dicho mundo" (Esteve et al., 1993, p. 78).

La realización de un estudio exploratorio nos ayuda a comprender el mundo social, adquiriendo el investigador a través de aquel un conocimiento extenso y profundo de la vida del grupo. Los resultados de este conocimiento permiten desarrollar y centrar la investigación de manera que el problema, la dirección de su trabajo, los datos que aparezcan, las relaciones analíticas y las interpretaciones surjan y permanezcan arraigadas al mundo social sometido a investigación (Saudín, 2003).

Los interaccionistas simbólicos se interesan por describir los procesos de interpretación como instrumento de comprensión de los significados de las acciones humanas. En este proceso de investigación, se utilizan diversas técnicas para la recogida de datos: la observación externa, la observación participante, la entrevista o el análisis de contenido de documentos personales como cartas, diarios, historias de vida.

Dentro de la perspectiva humanístico-interpretativa, Arnal, Rincón y Latorre (1992) sitúan a la Fenomenología, la Etnometodología y al Interaccionismo Simbólico como corrientes de las que la Etnometodología es deudora y con las que guarda una estrecha relación. No resulta fácil dirimir las diferencias entre Etnometodología e Interaccionismo Simbólico. Taylor y Bogdan (2000) indican que las controversias sobre delimitaciones de campos son diversas y abundantes. En todo caso, los elementos comunes radican no sólo en la orientación cualitativa, en el interés concedido a los significados sociales y su interpretación, sino sobre todo, en las elecciones metodológicas y los diversos dispositivos prácticos relacionados con la investigación etnográfica para llevar a cabo sus trabajos: observación participante, observación directa en las aulas, entrevistas, estudio de documentos (López Barajas y Montoya, 1994).

La Etnometodología es una corriente sociológica de pensamiento que nació en los años sesenta en Estados Unidos en torno a la obra de Harold Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology* cuyos orígenes pueden situarse en torno a la tradición fenomenológica. Ya en el prólogo de dicho libro postula, a título de política investigadora, que para los miembros que hacen sociología, el fenómeno fundamental es la realidad objetiva de los hechos sociales, entendida como realización continua de las actividades concretas de la vida cotidiana de sus miembros, los cuales utilizan, considerándolos como conocidos y evidentes, procedimientos ordinarios e ingeniosos para esta realización. Los hechos sociales no se nos imponen como una realidad objetiva. El hecho social no es un objeto estable, sino el producto de la actividad continuada que los hombres ponen en práctica en un "savoir faire", sus procedimientos y reglas de conducta.

Con la aparición de la Etnometodología podemos afirmar que se da entrada a una nueva forma de ver el mundo y, sobre todo, lo que es más importante, los hechos de

la vida cotidiana comienzan a adquirir un significado especial para el investigador, se da más importancia al aspecto comprensivo que al explicativo; al enfoque cualitativo del mundo social, más que a la "manía de cuantificación sociológica". Se analiza la vida ordinaria en el aquí y el ahora siempre determinada por la interacciones del individuo con otros individuos y con su medio social.

Como precursores de la Etnometodología (Pérez Serrano, 1993, p. 10) podemos citar a Talcott Parsons y Alfred Schutz y al Interaccionismo Simbólico. La Fenomenología (Husserl) influirá en Garfinkel haciendo germinar la idea de que los actores toman una parte activa en la definición de una situación. Para la Etnometodología la relación entre el actor y la situación no estará basada en los contenidos culturales ni en las reglas, sino que nacerá a partir de procesos de interpretación. Así, propondrá el estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos en la vida de cada día para dar sentido a nuestras acciones y a las de los demás.

La Etnometodología trata los informes que hacen los miembros sobre el mundo social como realizaciones en situación, no como índices de lo que realmente ocurre. El deseo de la Etnometodología, en general, es elucidar cómo se reproducen los informes o las descripciones de un suceso, de una relación o de una cosa dentro de una interacción, de tal forma que se llega a un status metodológico claro, por ejemplo: establecido o ilusorio, objetivo o subjetivo.

Conviene subrayar el papel desempeñado por Cicourel, considerado como el primer discípulo importante de Garfinkel. Publica en 1964 su obra clave titulada *Método y medida en Sociología*. Cicourel indica que la primera tarea del sociólogo consiste en clarificar el lenguaje que utiliza, prestando importancia a las variables subjetivas, en particular, las que contribuyen al carácter contingente de la vida cotidiana.

La Etnometodología ofrece una serie de posibilidades al estudio de los procesos no formales de la educación al presentar características como las siguientes: interés por el contacto directo con la realidad humana, tratar de captar los detalles y expresiones de la vida cotidiana, la interacción de los individuos; o sea, centrarse en el intento de percibir la vida de los individuos, grupos, pueblos y culturas tal y como se desarrollan. Por otra parte la Etnometodología se orienta más bien a la comprensión y descripción del fenómeno; en tanto que la educación, debido a su carácter prescriptivo, requiere trascender la pura descripción del mundo empírico para posibilitar una toma de decisiones fundamentada que mejore la teoría y la práctica de la realidad educativa formal, no formal e informal (Pérez Serrano, 1993, p.20)

La Etnografía es otra de las corrientes dentro de la orientación interpretativa. El término "etnografía" proviene del griego *éthnos*, pueblo y *graphé*, descripción. La Etnografía para unos autores es un paradigma de investigación, y para otros, un método de investigación social. La Etnografía como paradigma de investigación se suele llamar naturalismo, y es epistemológicamente distinto del Positivismo. Su

objetivo es entender la forma en que cada grupo humano ve el mundo. Como método de investigación social, el objetivo principal sería además de describir culturas, identificar pautas de comunicación social. Para Woods (1987) la Etnografía es la "interpretación del modo de vida de una raza o grupo de individuos" (p. 18). Se utiliza generalmente ligada al impulso que la investigación antropológica ha tenido a lo largo del presente siglo, si bien es punto de encuentro de varias disciplinas con la intención de describir las múltiples formas en que los seres humanos han logrado sobrevivir, vivir y dar sentido a su vida (Aznar y Requejo, 1993, p. 144).

El enfoque etnográfico intenta describir la totalidad de un fenómeno (grupo social, aula, etc.) en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de los que están implicados en él. "Ir y vivir" con las personas para estudiar sus sociedades desde dentro. En general, la Etnografía se interesa por la especie humana, formas de vida, comportamientos, motivaciones, relaciones, formas de organización, creencias, valores, intereses, roles que guían la conducta, significado de formas simbólicas como el lenguaje...

Como rasgos más señalados (Arnal, Rincón, Latorre, 1992, p. 200) cabe destacar: Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, acotando el escenario complejo que encuentra y la totalidad, como elementos básicos. Su condición naturalista estudia a las personas en su hábitat natural. El etnógrafo se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías lo que da al estudio carácter fenomenológico, y se intenta descubrir los significados desde el punto de vista de los agentes sociales. Los datos aparecen contextualizados, lo que obliga al etnógrafo a evitar juicios de valor sobre las observaciones.

La Etnografía tiene, pues, como fin el estudio sociocultural o estilo de vida de la sociedad, describiendo las creencias y prácticas del grupo, mostrando cómo las diversas partes de la comunidad contribuyen a crear cultura, entendida según características aunadas y durables. Esta descripción global de los procesos interactivos implica el descubrimiento de variables importantes y periódicas en la sociedad, y de cómo se relacionan unas con otras bajo condiciones específicas, y cómo afectan o producen ciertos resultados y consecuencias en la sociedad (Lutz, 1986).

Knapp (1986) señala como elementos que caracterizan la investigación etnográfica: 1) un acceso inicialmente exploratorio y abierto a todas las contingencias del problema de la investigación; 2) una intensa implicación del investigador en el entorno social que estudia como observador y participante; 3) el empleo de variedad de métodos y técnicas cualitativos, siendo los más frecuentes la observación participante, la entrevista informal y el análisis documental, llevar un registro cuidadoso de lo que ocurre y anotar toda clase de evidencia documental; 4) la tentativa de comprender los acontecimientos en términos de significado; 5) el marco interpretativo que subraye el importante papel del contexto; y 6) la elaboración de los resultados de la investigación en forma descriptiva con detalles suficientemente vivos como para que el lector "sepa lo que es estar allí" (pp. 172-173).

Las fases de la investigación etnográfica están menos definidas que las de otros métodos de investigación, pero se pueden identificar algunas. En la primera fase se plantean cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio. En la segunda se aborda el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y de registro. En la tercera se aborda la recogida de datos; y por último, en la cuarta se lleva a cabo el análisis e interpretación de los datos (Aznar y Requejo, 1993, pp. 155-156).

3.- INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales (Cook y Reichardt, 1986, p.28). También denominado empírico-analítico, racionalista-tecnológico (Sáez Carreras, 1988). Esta racionalidad técnica (Giroux, 1980, p. 335), este paradigma ha sido, hasta hace no mucho tiempo, el paradigma dominante en las ciencias sociales y en las ciencias de la Educación. Un trabajo global sobre la evolución histórica del paradigma cuantitativo puede verse en Orden Hoz (1985, pp. IX-XXXVI). Los antecedentes de este paradigma se hallan en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX y en autores como Francis Bacon, Comte, J. S. Mill, Durkheim.

En las Ciencias de la Educación también ha predominado este paradigma por el deseo de sus profesionales de hacer de la Pedagogía una ciencia y no en menor medida por intentar superar los principios y dependencias de ésta última en relación con la Filosofía (Medina Rubio, 1992, pp. 137-156).

La epistemología positivista que está en los fundamentos del paradigma cuantitativo presenta determinados supuestos sobre la concepción del mundo y el modo de conocerlo. Algunos de ellos son: a) el mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia; b) el mundo está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados; c) el conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre; d) utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias; y e) defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

En el ámbito educativo se han traducido estas generalizaciones que mejor definen la racionalidad del paradigma cuantitativo, considerando la realidad educativa, objeto de estudio y de investigación, como una realidad natural y externa al sujeto que investiga. Existe con independencia de este sujeto y es previa a cualquier acti-

vidad humana. La asimilación de los presupuestos y métodos de las ciencias naturales a las ciencias de la educación por determinadas comunidades científicas de la educación impulsó a identificar el fenómeno educativo como un fenómeno natural. De esta manera puede lograrse un tipo de conocimiento científico que se caracteriza por ser fundamentalmente objetivo, "observable" y "cuantificable" (Giroux, 1980, pp. 337-339).

En apoyo de esta visión de los fenómenos educativos se encuentra, explícita o implícitamente, una filosofía realista defensora de la idea de que el mundo puede ser aprehendido y captado tal cual es, asumiendo así la viabilidad de elaborar un tipo de conocimiento objetivo cuyas características son la cuantificación, el hecho de ser verificable o falsable y, desde luego, replicable. El conocimiento arranca de lo concreto y se convierte en leyes a través de procesos de abstracción y generalización. "El mundo social existe como un sistema de variables. Estas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones. Lo que importa es definir operativamente las variables y que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables (Popkewitz, 1988, p. 66).

Otra característica es conseguir que la ciencia de la educación alcance la construcción de proposiciones y enunciados que expresen las relaciones existentes entre las distintas variables intervinientes en los procesos de educación. Interrelacionando las variables que el investigador pone en juego, puede lograrse que se explique la conducta (Burrell y Morgan, 1979). Lo causal de los fenómenos es utilizado para definir las relaciones entre las variables empíricas que pueden ser aplicadas o manipuladas para producir resultados que puedan predecirse bajo condiciones, configurando así un tipo de explicaciones que unas veces se formulan en términos de asociación correlacional de variables, y en otros con intento de establecer conexiones causales (Putnam, 1983, p. 42).

Se da consecuentemente una tendencia a formalizar el conocimiento educativo, es decir, se pretende identificar cómo unas variables influyen en otras, considerando que la realidad educativa es fragmentable; que los conceptos sobre educación, organizados según variables específicas, pueden ser medidos de modo específico y concreto precisando la definición de las variables y la fiabilidad de las medidas de modo que se contribuya al esclarecimiento y crecimiento de la teoría educativa.

El papel de la teoría en el paradigma cuantitativo tiene que ser universal, no pudiéndose atar a un contexto específico, ni a las circunstancias existentes en el momento en que se lleva a efecto la formulación de las generalizaciones (Putnam, 1983, p. 40). La teoría tiene que ser aplicable a un amplio rango de circunstancias, lo que conlleva que los principios básicos o axiomas sean abstractos y descontextualizados y proporciona una predicción de la conducta bajo ciertas condiciones. La teoría educativa busca no sólo describir y explicar, sino también prescribir. La teoría, por tanto, se presenta con la cualidad de universal que es la mejor garantía para el

logro y la aplicación de una ciencia que debe estar exenta de contaminaciones subjetivas y que debe ser independiente de los fines y valores que las personas demandan en contextos particulares (Sáez Carreras, 1988, p. 37).

La polémica sobre la posibilidad de una ciencia "libre de valores" y aséptica es contestada dentro de los representantes de este paradigma (Suppes, 1978, p. 8). El enfoque positivo de la educación, en conclusión, pretende describir los procesos de educación para predecir y prescribir el comportamiento de tales procesos bajo ciertas condiciones.

De ahí que deba incorporarse cada vez más el control de la educación; de ahí, el que se ve la necesidad de incrementar su dimensión técnica, que a su vez reclama mayores fundamentaciones científicas, porque si bien no siempre se consiguen elaboraciones eficaces de acciones educativas ni se logra un control sobre las intervenciones no pertinentes produciéndose interferencias, ofertas estimulares contradictorias, deficientes... en definitiva "ruidos educativos" que la pedagogía intenta progresivamente reducir, no es menos cierto que se cuenta con un repertorio (back ground) de legalidades, dispositivos técnicos, conocimientos en suma que van posibilitando progresivamente elaboraciones de acción educativa" (Castillejo, 1987, p. 12).

Ortega Esteban (1978) considera que la ciencia de la educación ha ido creciendo en la medida en que "la acción educativa es continuamente analizada de forma científica en orden a desentrañarla y encontrar postulados y leyes que reviertan a la acción en un reciclaje sucesivo e imprescindible" (p. 148).

Respecto al paradigma cuantitativo conviene recordar que cada paradigma posee una concepción acerca de la construcción de las teorías, acerca de cómo conducir el proceso de investigación, la finalidad del mismo, las técnicas de trabajo necesarias y el tratamiento de los datos resultado de la investigación. Es decir, las diversas concepciones de investigación sostienen una serie de presupuestos que tienen su anclaje en sus respectivas plataformas paradigmáticas y desde los que pueden entenderse el desarrollo de determinadas teorías, métodos... de investigación educativa (Sáez Carreras, 1988, p. 39; Nuñez Cubero y Romero Pérez, 2003)).

El proceso de investigación empírico-experimental positiva mantiene que el investigador se acerca al objeto de estudio desde una concepción teórica a priori. Concepción teórica cuyo objetivo es ponerse a prueba a sí misma. Lo importante es la solidez y el rigor de la teoría. Por verificación, contrastación o falsación (Popper 1967, 1974 y 1983)... el ámbito de preocupación de este modelo es la solución de problemas teóricos (Von Cube, 1981, pp. 52-53). Utiliza métodos experimentales cuya característica más exigente es la de ser válidos y fiables, es decir, "objetivos", como el objeto sobre el que se va a trabajar (Lather, 1986, p. 259). El investigador, pues, intenta formular leyes sobre los fenómenos educativos. A ello le ayudará la cuantificación de las variables, eliminando, así, las ambigüedades. El sujeto investigado sigue las reglas de conducta en relación a la variable o variables determinadas por el investigador. Las respuestas del sujeto han de ser objetivas e independientes de su subjetividad. Y es que el sujeto es considerado como un ejemplar estadísticamente representativo de los de su población. Debe ser un modelo "standar" como lo

son los instrumentos (test, cuestionarios...) utilizados para estudiarle y las situaciones. Si el proceso de investigación no es capaz de conseguir estas condiciones, no podrá obtener leyes y generalizaciones tal cual es su objetivo.

Algunas líneas más significativas del proceso de investigación según el paradigma racional positivo piden elaboración de un material teórico y empírico exacto sobre la naturaleza del objeto de estudio; y en particular, selección de hipótesis a través de instrumentos de investigación adecuados. Con tales instrumentos se eligen ciertas dimensiones del objeto/sujeto investigado. Los resultados/datos de la investigación son evaluados y nos darán información acerca del objeto estudiado, aumentando de este modo el conocimiento sobre la parcela de la realidad educativa acotada para el estudio.

.En resumen, la investigación desarrollada bajo los supuestos del paradigma racional, cuantitativo, tecnológico, empírico-analítico puede definirse por las siguientes notas en su índole científica, apriorística, cuantitativa, formal: usa técnicas externas y conceptos analíticos muy definidos, y obedece a propósitos teóricos de descubrir leyes y verdades universales que permitan elaborar teorías científicas sobre los fenómenos de la educación (Sáez Carreras, 1988, p. 42).

Cajide (1992, p. 357) resume el debate cuantitativo-cualitativo, positivismo-fenomenología. El paradigma cuantitativo usa los métodos experimental y cuasi-experimental, el cualitativo emplea técnicas descriptivas (fenomenología, hermenéutica, teoría crítica...). Sus diferencias fundamentales se basan en la concepción filosófica y epistemológica, y no tanto en la metodológica.

El Positivismo investiga los hechos sociales a parte de las percepciones subjetivas de los individuos. En la orientación cualitativa los investigadores buscan entender el comportamiento humano desde perspectivas internas. Sus realidades más significativas se encuentran en las realidades subjetivas de la percepción humana. Esencialmente, el investigador orientado fenomenológicamente argumenta que la persona dice lo que cree que es la verdad, y ello es más importante que cualquier realidad objetiva. Las personas actúan sobre lo que ellos ven y creen. Esta diferencia filosófica básica, en unión con los atributos psicológicos y sociales del investigador individual, marcan el tono para la investigación cualitativa.

En los últimos años hemos asistido (Vázquez, 1994) a una polémica entre partidarios y detractores de la investigación cualitativa en contraposición de la investigación cuantitativa. Entre esas modalidades cualitativas cabe destacar la investigación etnográfica, la investigación-acción, el método de caso, etc. Con el paso del tiempo se está apreciando ya la debilidad de esta contraposición y aparecen trabajos que aproximan ambos puntos de vista buscando la convergencia de una y otra modalidades de investigación hacia la constitución científica de la educación, sin renunciar al adecuado rigor y sistematización del conocimiento pedagógico (Álvarez, 1986; Sarramona, 1987; Vázquez, 1985) (pp. 54-55).

Habitualmente se nos presentan los enfoques positivista y no positivista en tér-

minos de varias dicotomías: hechos versus valores, objetividad versus subjetividad, categorías fijas versus categorías emergentes, perspectiva exterior versus perspectiva interior, realidad estática versus realidad fluida, y explicación causal versus entendimiento.

El describir de este modo las dos corrientes, parece llevar a posturas irreconciliables de ambos paradigmas. No obstante, son muchos los autores que sostienen que los investigadores deben salirse de su propio paradigma para salvar el relativismo y defender la objetividad en la búsqueda científica. O bien, que todo estudio es inevitablemente cuantitativo y cualitativo de alguna manera.

La polémica entre partidarios del enfoque cualitativo y del enfoque cuantitativo se basa en las dicotomías anteriormente citadas: Positivismo contra Fenomenología, paradigma racionalista contra paradigma naturalista, investigación nomotética contra investigación idiográfica, explicación contra comprensión, evaluación dura contra evaluación blanda..., y la lista de dicotomías podría continuar.

De Landsheere (1982, pp. 23-43; 1986, pp. 332-342) presenta el debate con dos ejemplos ilustrativos: Cronbach y Campbell. Ambos habían desarrollado con todo rigor los métodos cuantitativos y, con 24 horas de diferencia, expusieron sus tesis cualitativas (Bisquerra, 1989, p. 275).

Campbell en su comunicación a la Asamblea de la American Psychological Association (APA) del 1 de septiembre de 1974, con el título de *Qualitative knowing in action research* (Conocimiento cualitativo en la investigación acción) objeta deficiencias del enfoque exclusivamente cuantitativo. Lamenta que el enfoque cuantitativo haya privado a la ciencia de obtener en lo cualitativo un "refuerzo de validación en el buen sentido". En 1974, en su famosa comunicación a la Asamblea del APA del día 2 de septiembre, con el título de *Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica*, Cronbach (1981) defiende el enfoque histórico, dándole un monopolio de validez en ciencias sociales. "Cuando se consideran las interacciones, se penetra en un palacio de espejos donde la imagen se refleja hasta el infinito". Como no es posible llegar a tal nivel de precisión y análisis, Cronbach considera que ha llegado el momento de "exorcizar la hipótesis nula". De esta manera asume la opción clínica: renunciar a elaborar teorías generales y limitarse a la observación y descripción del individuo en un momento dado y en un contexto determinado

No se trata de realizar un debate cualitativo versus cuantitativo sobre la concepción de la realidad social. Esto nos puede llevar a posturas irreconciliables. Sin embargo, si nos limitamos al aspecto metodológico, ambos enfoques pueden ser complementarios, aunque esto no esté exento de dificultades (Dendaluze, 1995). Así, por ejemplo, Gage (1963), entre otros, según afirma Bisquerra (1989, p. 277) defiende un orden de estudios en el cual la descripción general cualitativa de un reducido número de casos es el primer estadio de investigación. Después de identificar las variables importantes y los constructos subyacentes, se realizan estudios correlacionales proceso-producto en gran escala. El último estadio consiste en inves-

tigaciones experimentales controladas para establecer el encadenamiento causal entre las variables. Estos estadios suponen una colaboración entre la investigación cualitativa y la cuantitativa. Y reclaman que toda generalización basada en estudios correlacionales o experimentales debe ir seguida de estudios etnográficos particulares y concretos.

Cook y Reichart (1986) aportan argumentos para demostrar que la investigación cualitativa y la cuantitativa son compatibles, o incluso complementarias. "No existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los paradigmas (cualitativo y cuantitativo) para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta" (p. 40). Y "empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado" (p. 43). Los métodos cuantitativos y cualitativos deben complementarse. Igualmente Sánchez Valle (1993 y 2001) afirma que los progresos de los métodos de investigación en ciencias sociales y humanas han de discurrir por los cauces del pluralismo metodológico (Latiesa, 1991; Sánchez Valle, 1990, 1992a, 1992b); no hay por qué hacer separaciones innecesarias entre metodologías de investigación; es más una cuestión de aunar fuerzas que triunfos sobre hipotéticos adversarios.

En la actualidad se siguen publicando obras sobre metodología cualitativa y cuantitativa (Cardona Moltó, 2002; Flick, 2004; Latorre, 2003; Saudín, 2003), pero el tono de anteriores polémicas es menos estridente. Este detalle se aprecia, por ejemplo, en los trabajos de los autores que escriben en la obra colectiva de Eisner y Peshkin (1990), *Qualitative inquiry in education*, aunque el subtítulo de la obra aluda al debate permanente (*the continuing debate*).

Podemos recordar lo que hace diez años defendió María Teresa Anguera en el III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Sabido es que la década de los setenta (también la década precedente y la que siguió a los setenta) estuvo dominada por un imperialismo metodológico de corte positivista, neopositivista y postpositivista; "imperialismo" en el sentido en el que Ortega y Gasset empleó este término para hablar del influjo de la física del siglo XIX en las demás ciencias. El título de la ponencia que presentó Anguera fue el siguiente: "Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa"; y las conclusiones a las que llega la autora son las siguientes: primero, que sobre las ventajas de ambas metodologías se puede discutir mucho, "tratando cada una de ellas de ganar un espacio milimétrico a su alternativa"; segundo, que esta dicotomización entre lo cualitativo y cuantitativo, "es mala por naturaleza en Ciencias Humanas" (El subrayado es nuestro); y tercero, que aunque la escisión entre métodos cualitativos y cuantitativos siempre existió, a nivel lógico, epistemológico y paradigmático hay que buscar la complementariedad (Anguera, 1985, p. 140).

En 1988 Mario de Miguel sugirió potenciar la complementariedad de paradig-

mas, profundizar en el paradigma positivista, impulsar la alternativa naturalista y fomentar el diálogo entre investigadores. En definitiva, en palabras de este profesor (1988), tenemos que "olvidarnos de polémicas estériles entre paradigma cuantitativo-paradigma cualitativo y orientar nuestros esfuerzos hacia soluciones eficaces" (p. 76). Las alusiones a que deben desterrarse las polémicas sobre ambas metodologías son muy abundantes.

También desde el Ministerio de Educación y Ciencia se contempla como positivo el uso de una pluralidad de métodos en la investigación educativa:

En el ámbito de los fenómenos educativos se pone de relieve, con especial nitidez, la inutilidad de pretender definir una realidad objetiva que resultase idéntica desde cualquier perspectiva, y la fertilidad de la idea de que la objetividad mayor se logra a través de la multiplicación de las perspectivas y métodos desde los que se accede a los fenómenos... (M.E.C., 1989, p. 60).

Para mayor potenciación y control de la investigación cualitativa, hoy disponemos de paquetes de programas de ordenador para el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Obviamente, estos últimos son más numerosos y de más calidad, pero para los cualitativos y tal como expone Cajide (1992, p. 357) tenemos los programas ETHNO (para el estudio de conceptos y de conexiones lógicas entre datos cualitativos) y ETNOGRAPH; el TAP (para investigaciones con algún interés lingüístico); el QUALPRO (que permite estructurar, etiquetar y agrupar textos recogidos por cualquier medio -entrevistas, cuestionarios abiertos, observaciones, diarios-); el TEXTBASE ALPHA (que acepta el texto directamente); el HYPERQUAL (para clasificar datos de entrevistas o cuestionarios abiertos), el HYPERRESEARCH (que permite el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de material textual, pictórico, oral, en video) (Delgado y Gutiérrez, 1994, pp. 212-220); sin olvidar las múltiples aplicaciones informáticas del análisis de correspondencias y modelos para tratar datos provenientes de cuestionarios, encuestas, escalas, protocolos verbales, análisis de contenido y sociogramas -todos ellos más en la línea de lo cualitativo que lo cuantitativo- (Bisquerra, 1989; Cornejo, 1988; Sánchez Valle, 1988 y 1992b)

Nuevas perspectivas se abrirán a medida que se desarrollen los sistemas de hipertexto e hipermedia (Caridad y Moscoso, 1991; Lizasoain, 1992; Rodríguez Diéguez, 1992; Sáez Alonso, 1995 y 1998). Parece darse, en conclusión, un deseo de tender hacia una sinergia, "de este modo, algunos procedimientos y cuestiones metodológicas serán comunes y ya no se asociarán teóricamente los métodos cuantitativos con el positivismo y los métodos cualitativos con la hermenéutica" (Pourtois y Desmet, 1992, p. 13). Esta sinergia debe ser un concurso activo y concertado de distintas metodologías para realizar la función investigadora en educación.

4.- INVESTIGACIÓN SOCIO-CRÍTICA

La *Teoría Crítica* presenta muchas similitudes con el paradigma naturalista, por eso muchos autores los integran a ambos en uno solo (Bisquerra, 1989; Arnal, 1992).

Aunque la racionalidad hermenéutica ha deshecho la ilusión del objetivismo, ha fracasado, en cambio, en desarrollar un análisis que aclare cómo las relaciones entre poder, normas y significado funcionan dentro de un contexto específico sociohistórico con el objeto de promover formas de autoengaño además de apoyar y sostener modos de dominación estructural. El modo de racionalidad hermenéutica ha olvidado la cuestión principal: ¿Cómo es que un sistema social extendido en la dominación puede legitimarse a través de un conjunto de significados y prácticas que impiden el desarrollo de una comunidad abierta y educada de ciudadanos críticos? (Giroux, 1980, p. 346).

Con el nombre de Teoría Crítica (Henningson, 1984, pp. 65-74), ciencia crítica (Popkewitz, 1988), paradigma socio-crítico (Carr y Kemmis, 1988, pp. 142-165; Carr, 1990, pp. 103-145), racionalidad emancipadora (Giroux, 1980, p. 16), tradición reconstructivista... se configura una tercera orientación o plataforma conceptual desde la que se legitiman un abanico amplio de teoría y propuestas, métodos de análisis, modos de entender la práctica educativa... (Sáez Carreras, 1988, p. 54; Romera Iruela, 2002)).

La Teoría Crítica de la ciencia es el origen y el marco de la Orientación Crítica, o como actualmente se le denomina "paradigma crítico". Se trata de hacer ciencia humana y social a la luz de preguntas por determinados valores, utilizando tanto procedimientos empírico-analíticos (explicación) como hermenéuticos (comprensión), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad buena, humana y racional. Habermas, por ejemplo, nos recuerda que hay que recuperar el papel de la educación en el camino hacia "la perfección de la humanidad", como escribía Kant. La Teoría Crítica tiene sus raíces en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt. Comenzaron a desarrollarla un grupo de pensadores asociados al Instituto de investigación Social en 1923 en dicha ciudad alemana.

Engloba filosofías derivadas del marxismo, y pretende ser una alternativa a los modelos teóricos dominantes: Fenomenología y Neopositivismo. La Teoría Crítica introduce de forma explícita la reflexión sobre la ideología. La ciencia tiene en su propia constitución la ideología: es un modo de conocer producido culturalmente y socialmente respaldado que, a su vez, configura y dirige la acción social. Los principios de la Teoría Crítica se apoyan en Horkheimer, principal teórico, Adorno, el neomarxismo de Apple (1986) y Giroux (1983), en la articulación de la historia de las ideas y la teoría social, que se concreta en una teoría crítica del conocimiento de Habermas (1984), en la extensa obra de P. Freire (1978) y en los trabajos de Carr y Kemmis (1988): "Desde la posición crítica el enseñante tiene que desarrollar un entendimiento sistemático de las condiciones que configuran, delimitan y determinan la acción de manera que le sea posible tener en cuenta esos factores limitativos" (p. 164).

Los pilares sobre los que se asienta esta teoría vienen dados por el proyecto de

recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses, para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social que mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana y social (Colás, 1992, p. 51). La teoría de la ciencia ha de superar las estrechas fronteras del Empirismo lógico y del Racionalismo crítico por medio de una teoría crítica que argumente dialéctica y reflexivamente en la totalidad social (Ursúa, 1981, p. 239).

He ahí algunos principios de esta perspectiva. a) Conocer y comprender la realidad como praxis. El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetivo ni neutral, pues obedece a un determinado interés humano al que sirve; ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. b) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores. "La función de crítica es comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo"; "por ello se debe orientar el conocimiento a emancipar al hombre e implicar al docente a partir de la autorreflexión", afirma Popkewitz (1988, pp. 39 y 75).

La relación entre teoría y práctica se plantea en la obra de Habermas *Teoría y praxis* (1987). Distingue Habermas tres funciones mediadoras entre ellas: 1) Formación y generalización de teoremas críticos que se muestran consistentes a través del discurso científico. 2) Organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba mediante procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos. 3) Selección de estrategias adecuadas.

Para Habermas (1984) no hay conocimiento sin interés. La razón humana está imbrincada con el interés. Todo conocimiento está regido por unos intereses que en cierto modo le dan sentido, ya que se constituyen en sus impulsores. Como citamos anteriormente, las ciencias de la naturaleza están impulsadas por el interés técnico-instrumental; y las ciencias humanas (ciencias histórico-hermenéuticas) por el interés emancipativo (pp. 169-171).

La crítica del conocimiento en busca de la verdad sólo puede hacerse por el diálogo intersubjetivo en el seno de una sociedad crítica. Con otras palabras Young (1993) afirma que Habermas criticaba la idea predominante del conocimiento científico por ser, no sólo una idea mezquina de la ciencia sin rechazar la ciencia en su concepto, sino también por su tendencia a suponer que el científico es la única forma de conocimiento, despreciando la lingüística, el conocimiento cultural, y semejantes. Veía que los obstáculos a la racionalidad provenían de muchas fuentes, entre ellas, las profundidades psicológicas de la ciencia, personalidad de los científicos, de su situación social, histórica y psicológica así como de su origen social y cultural (p. 18). Por ello Habermas atenderá más detalladamente a la interacción social entre los individuos y, en especial, a su comunicación. Como el conocimiento humano es siempre una interpretación humana, el hombre se ve abocado a confrontar sus interpretaciones con los demás hombres. La verdad se alcanza por consenso resultante de

la crítica intersubjetiva, esto es, por correspondencia intersubjetiva en las interpretaciones de la realidad y del sentido de la conducta humana. Habermas afirma: "Verdad significa la promesa de alcanzar un consenso racional". La verdad es, en esta teoría, un concepto límite de difícil realización (Montserrat, 1984, pp. 32 s.).

La investigación crítica comparte con la investigación cualitativa la crítica a la investigación tradicional (ilusión de objetivismo, formalización del conocimiento desde sistemas axiomáticos deductivos, consideración de un sujeto/objeto fragmentado en variables...). Según Young (1993) la Teoría Crítica discute la posición de aquellos científicos que adoptan un objetivismo cómodo y ven el mundo como si su actual radio de visión abarcara permanente y completamente la realidad y como si los sentidos de los conceptos científicos fuesen tan fijos como el mobiliario de cubierta de un buque, no fluidos como las olas bajo su quilla (p. 33). El investigador crítico ha de llevar a cabo una triple tarea, como afirman Deetz y Kersten (1983): a) comprender, es decir, describir la realidad educativa y los factores que forman, deforman, mantienen y cambian la realidad; b) criticar las actividades consideradas racionales en educación y c) educar, es decir, desarrollar la capacidad de los miembros de un colectivo, de una comunidad para implicarse en la autoformación por medio de la participación en prácticas educativas y en procesos de toma de decisión que sean libres y abiertos (p. 148).

En cuanto al sujeto investigador, su punto de partida no surge de problemas teóricos, sino que surge de los problemas reales sociales y educativos y cuya solución reclama praxis-acción e investigación. "Nosotros no somos observadores externos de una realidad que se nos presente en un fanal, sino que participamos de ella y progresamos en el conocimiento de nosotros mismos progresando en el conocimiento, todavía escaso, de nuestro carácter de conocedores. Y es esencial admitir que esto no lo hacemos simplemente como individuos" (Young, 1993, p.32). La investigación se lleva adelante de modo colaborador entre los científicos o investigadores de tal realidad y los afectados por la necesidad y los problemas. Es una investigación participativa, porque asume una visión democrática del conocimiento y de los procesos educativos implicados en su elaboración. Esta actividad participativa se lleva adelante a través de la definición conjunta de los problemas que hay que atender, a través del diseño de los instrumentos y técnicas que hay que utilizar para resolverlos, y en los fines -pues atañe a los propios implicados- que se pretenden lograr con tal investigación (Escudero, 1987, p. 7).

El investigador es un teórico, un observador y un educador. Y es que el campo de investigación no es sólo observado, sino intencionalmente modificado.

Las personas, como seres humanos y autónomos que son, tienen derecho moral a participar en las decisiones que pretenden generar conocimiento acerca de ellas. Semejante derecho... las protege de ser dirigidas y manipuladas. El principio moral de respeto a las personas es mucho más honesto cuando se comparte el poder no sólo en la aplicación sino también en la generación de conocimiento. El investigador contrae con las personas un importante compromiso educativo: el proporcionar

las condiciones bajo las cuales los sujetos pueden aumentar su capacidad de autodeterminación a la hora de adquirir conocimiento acerca de la condición humana" (Heron, 1981, p. 155).

Se trata, pues, de una investigación construida desde la práctica y no desde la teoría; comprometida con la transformación de esa práctica, más que con la explicación de la misma; en busca de una emancipación de los sujetos implicados en ella, que no son objetos abstractos, variables fragmentadas, sino sujetos que viven en interacciones complejas y difíciles de determinar. De ahí que las investigaciones y los análisis de las situaciones se hagan desde estos sujetos y en estos sujetos y no sobre ellos. Así se permite la construcción de un cuerpo de conocimiento pedagógico dirigido a transformar los contextos de educación en los que viven y se desarrollan los seres humanos.

Las diferencias de las características de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico se resumen a continuación en el cuadro II, de Colás Bravo y Buendía (1992, p. 55).

La Investigación-Acción, "Action Research", es un tipo de investigación que se inscribe dentro del paradigma crítico. Para Carr y Kemmis (1988) la teoría de

CUADRO II			
CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Viencias
DISEÑO	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusión	Participación del grupo en el análisis. Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa. Fiabilidad. Objetividad	Credibilidad. Transferabilidad. Dependencia. Confirmabilidad	Validez consensual

Habermas constituye una de las bases más sólidas de la Investigación-Acción. Biddle y Anderson (1989) señalan también que la Investigación-Acción puede observarse como una extensión lógica del concepto marxista de "praxis", tal como

ha sido estudiado por la escuela de Frankfurt (p. 93).

López-Barajas, Marín Ibáñez y Pérez Serrano (1993), al preguntarse por lo que se entiende por investigación-acción, señalan la dificultad de definirla, pues ha recibido distintas denominaciones (investigación activa, investigación en el aula, investigación participativa, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica e investigación en la acción, entre otras). Esta pluralidad terminológica "presenta una cierta personalidad diferencial, aunque son más los puntos que tienen en común que sus discrepancias. Se ha elaborado una terminología diversa con el fin de acentuar el rasgo característico que cada autor quiera poner de relieve, o los "contenidos" que le parecen más significativos para el estudio" (p. 108). Sin embargo, hay unas características propias que definen a la Investigación-Acción (Mackernan, 1999; Latorre, 2003).

Los estudiosos de la Investigación-Acción coinciden en considerar a Kurt Lewin, psicólogo social, como el creador de esta línea de investigación científica y el que acuñó la expresión "Action Research" (Investigación-Acción) en su obra de 1946 *Action research and minority problems*. Describe con esta denominación un enfoque de investigación que, sin romper con el modelo tradicional empírico-analítico, supone una adaptación de dicho modelo a los programas de acción social. Destaca las siguientes fases: análisis, concreción de hechos, conceptualización de los problemas, planificación de programas de acción, ejecución de los mismos y una nueva concreción y evaluación de los hechos, con lo que se repite otra vez el ciclo de actividades (Elliot, 1993, p. 89).

Escudero (1987), basándose en Holly, Carr y Kemmis, identifica tres modalidades de Investigación-Acción que corresponderían con planteamientos y posiciones filosóficas distintas: investigación-acción técnica, teniendo como objetivo hacer más eficaz la práctica educativa; la investigación-acción práctica, confiriendo un protagonismo más decisivo a los profesionales, que se convierten en los controladores del propio proyecto de trabajo; la investigación-acción emancipatoria/crítica que intenta conectar la acción de los participantes con las coordenadas socioculturales en que se desenvuelve. Según Cohen y Manion (1990) la investigación acción es adecuada "siempre que se requiera un conocimiento específico para un problema específico en una situación específica" (p. 216).

La Investigación-Acción es, pues, un tipo de investigación que se desarrolla siguiendo un modelo de espiral en ciclos sucesivos que incluyen *diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación* (Carr y Kemmis, 1988, p. 174). Manteniendo esta interrelación constante de este núcleo, la Investigación-Acción puede adoptar formas de realización diversa, según se investigue sobre la acción, para la acción y por la acción. (Colás, 1992, p. 293). Hay tres condiciones básicas de la Investigación-Acción: a) el proyecto es una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento; b) el proyecto recorre una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas

estas actividades interrelacionadas, sistemática y autocríticamente; c) el proyecto implica a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros de los afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso (Carr y Kemmis, 1988, pp. 190-194).

En resumen, la investigación-Acción es una metodología para investigar sistemáticamente las consecuencias de intentar un cambio de relaciones sociales en los contextos de instituciones y sistemas, con el fin de mejorar la calidad de acción dentro de la situación social. La finalidad última de la Investigación-Acción es un cambio social a través de la intervención.

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, conviene recoger algunas conclusiones que surgen del análisis histórico desarrollado.

Desde Platón a la Edad Moderna y hasta nuestros días, los investigadores, llámense filósofos o científicos, han afirmado siempre y de múltiples maneras la importancia fundamental que tiene reflexionar sobre la ciencia y el conocimiento científico y las formas de analizarlo, construirlo y desarrollarlo. Nos parece que este deseo es necesario sembrarlo en los alumnos a través de la disciplina *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*.

La metodología de la ciencia, esto es, el conocimiento acerca de las formas ordenadas de proceder en la adquisición y desarrollo del conocimiento de la realidad se observa a través del estudio de la historia de las ciencias como un ejercicio de analizar, describir, corregir, justificar y cambiar los procedimientos utilizados; de modo sistemático, metódico y crítico, para conseguir un conocimiento cada vez más eficaz y adecuado en las investigaciones que se realizan.

Los pensadores del Neopositivismo del Círculo de Viena y los del Racionalismo Crítico potencian considerablemente la Epistemología y la Metodología de la Ciencia. La aparición de nuevas ideas, nuevas teorías y nuevas ciencias intervienen en este desarrollo del conocimiento científico.

La actual teoría de la ciencia comprueba que no se ha llegado a un consenso acerca de la naturaleza de la ciencia, de lo que significa el conocimiento científico y de los métodos para adquirirlo. Sin embargo, todos los investigadores coinciden en que la ciencia es la forma más desarrollada, completa y apreciable del saber. El contenido de la ciencia se va adquiriendo históricamente; no es algo dado de una vez por todas; conlleva un carácter dinámico, como algo que hay que construir y reconstruir a cada paso de la historia. La ciencia no es, pues, un producto hecho, sino que ha de ser construida. Se va considerando aceptada la aportación de la historia y la sociología de la ciencia para la reconstrucción racional de las teorías científicas.

La teoría de la ciencia quiere ser una teoría de la investigación científica a través de programas de investigación. Y además, la teoría de la ciencia remite a una teoría de la sociedad, donde los distintos métodos científicos contribuyen al conocimiento de diferentes aspectos de la realidad o de la misma realidad según diversas perspectivas.

El pluralismo epistemológico actual da como fruto un pluralismo metodológico donde la complementariedad y sinergia son la vía más fecunda en la investigación de las realidades sociales y humanas y, por consiguiente, educativas. Actualmente se considera alcanzado el rechazo de los exclusivismos. La metodología, en nuestro caso *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* debe prestar atención a los marcos epistemológicos en que vive la ciencia, y en consecuencia, atender también a los distintos métodos en que se concreta.

Hemos constatado una pluralidad de perspectivas teóricas que nos hacen disponer de un marco de referencia comprensivo, diverso y complementario de métodos de investigación para la construcción del conocimiento en ciencias sociales y humanas. En este sentido un pluralismo teórico y metodológico patente en la Metodología actual de la ciencia es la expresión manifiesta de que no existe una sola perspectiva teórica, suficientemente comprensiva y hegemónica que pueda establecer unos principios de construcción de conocimiento claramente precisos y excluyentes de otros. Se cuestionan de este modo el dogmatismo y la unilateralidad y la patente de exclusividad. El punto de partida no debe ser la perspectiva metodológica a priori, sino el objeto de estudio. Así, a través de la reflexión e investigación desde las distintas orientaciones teórico-metodológicas existentes, evitando una integración artificiosa que suprima las diferencias evidentes, se desarrollarán la ciencia y los métodos para alcanzarla.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J. M. (1986). Investigación cuantitativa/cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? En T. D. Cook y C. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa VS. cuantitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- ANGUERA, M. T. (1987). *Investigación cualitativa*. Trabajo mecanografiado. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Barcelona: Facultad de Psicología.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, Akal.
- ARNAL J., RINCÓN, D. del, y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- AZNAR P., REQUEJO, A. (1993). Etnografía. En L. Núñez Cubero (Edit.), *Metodologías de Investigación en la Educación No Formal. Aportaciones Teóricas* (pp. 135-186). Sevilla, Preu Spinola.

- BERNSTEIN, R. J. (1978). *The Restructuring of Social and Political Theory*. Pennsylvania, Universidad de Pennsylvania.
- BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. (1989). Teoría, métodos, conocimientos e investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 92-148). Barcelona, Paidós.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, Ceac.
- BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora.
- BURREL, G. y MORGAN, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres, Heinemann.
- CAJIDE VAL, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas ontemporáneas. *Bordón* 44 (4), 357-373.
- CARDONA MOLTÓ, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación de investigación en educación*. Madrid:EOS.
- CARIDAD, M. y MORCOSO, P. (1991). *Los sistemas de hipertexto e hipermedios. Una nueva aplicación en informática documental*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid, Pirámide.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona, Ceac.
- CICOUREL, A. (1964). *Method and measurement in Sociology*. New York, Free Press.
- COOK, T. D., REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLAS BRAVO, MI. P. y BUENDIA EISMAN, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- CORNEJO, J. M. (1988). *Técnicas de investigación social: El análisis de correspondencias (teoría y práctica)*. Barcelona, PPJ.
- CRONBACH, J.L. (1981). Las dos disciplinas de la psicología científica. En F. Alvira y otros, *Los dos métodos de las ciencias sociales* (pp. 93-124). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DEETZ, S. A. y KERSTEN, A. (1983). *Critical models of Interpretative Research L. M. Putnam y A. Pacanowsky, Communications and Organizations*. London, Sage Publications.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *La investigación experimental en educación*. París, Unesco.
- DE LANDSHEERE, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. París, P.U.F.
- DELGADO, J. M., GUTIÉRREZ, J. (Coordes.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa. En I. Dendaluze (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid, Narcea.
- DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista Investigación Educativa*, (26), 9-32.
- DILTHEY, W. (1966). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Revista de Occidente.
- DOYLE, W. (1989). Investigación en enseñanza: Paradigmas. En T. Husen y T. N.

- Postlethwaite (Dir.), *Enciclopedia internacional de la educación*. (pp. 3322-3330). Barcelona, Vicens-Vives.
- ECHEVERRÍA, J. (2002). *Ciencia y valores*. Madrid: Destino.
- EISNER, E. W. y PESHKIN, A. (Eds.) (1990). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York, Teachers College.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama Actual de la investigación educativa. *Revista de innovación Educativa*, 3, 5-38.
- ESTEVE ZARAZAGA, M., MARTÍNEZ MARTÍN, M. y BUXARRAIS ESTRADA, M. R. (1993). Interaccionismo Simbólico. En L. Núñez Cubero (Edit.), *Metodologías de Investigación en la Educación No Formal. Aportaciones teóricas* (pp. 61-100). Sevilla, Preu Spinola.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid, Zero
- FILSTEAD, W. J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Comps.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 59-79). Madrid, Morata.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- GIROUX, h. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*. 10, 4,329-366.
- GIROUX, H. (1983). *Theory an resistance in education*. London, Heinemann Educational books.
- GUBA, E y LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, Jossey Bass.
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría y praxis*. Madrid, Tecnos.
- HENDRICK, C. (1983). A middle-way methatheory. *Contemporary Psychology*. 28, 504-517.
- HENNINGSSEN, J. (1984). *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona, Herder.
- HERON, J. (1981). Experimental research methods. En P. Reason y J. Rowan, *Human Inquiry* (pp. 153-166). New York, John Wiley.
- HESSE, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. Madrid, Espasa-Calpe.
- HUSSERL, E. (1967). *Investigaciones lógicas*. Madrid: Revista de Occidente.
- KNAPP, M. S. (1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. Evaluación del programa de Escuelas Experimentales y algunas alternativas. T. D. Cook y C.S. Reichardt (Comps.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201). Madrid, Morata.
- LAMO DE ESPINOSA, E. y CARABAÑA, J. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico. *Revista de Investigaciones Sociales*, 1, 159-203.
- LATHER, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*. 56 (3), 257-277.
- LATIESA, M. (1991). La pluralidad metodológica: una aplicación en el campo de la investigación educativa. En M. Latiesa (Ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- LIZASOAIN, I. (1992). *Bases de datos en CD-ROM*. Madrid, Paraninfo.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E., MARÍN IBÁÑEZ, R. y PÉREZ SERRANO, G. (1993). La investigación-acción en la educación no formal. En L. Núñez Cubero (Edit.), *Metodologías de Investigación en la Educación No Formal. Aportaciones teóricas* (pp. 101-134). Sevilla, Preu Spinola.
- LÓPEZ-BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (Eds.).(1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- LUTZ, F. W. (1986). Etnography: The holistic approach to Understandingschooling. En M. Hammersley, (Ed.), *Controversies in classroom research. Multan Keynes*, Open University Press.
- MACKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- MEAD, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.
- MEDINA RUBIO, R., RODRÍGUEZ NEIRA, T., GARCÍA ARETIO, L. (1992). *Teoría de la Educación 1 y 2*. Madrid, UNED.
- MEHAN, H. (1978). Structuring Schools Structure. *Harvard Educational Review*, 32-64.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa de Formación del Profesorado*. Madrid: M.E.C.
- MONSERRAT, J. (1984). *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid, U.P.C.M.
- NUÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Pirámide.
- ORDEN HOZ, A. de la (1985). Introducción. En A. de la Orden Hoz (Coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa* (pp. IXXXXVI). Madrid, Anaya.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1978). Hacia una ciencia de la educación. En Varios, *Epistemología y educación* (pp. 141-151). Salamanca, Sígueme.
- PÉREZ SERRANO, G. (1993). *La Etnometodología. Aplicaciones a la educación cívico-social*. Ponencia presentada al II Seminario Interuniversitario de Fundamentos de Metodología Científica. Documento policopiado. Madrid, UNED.
- PÉREZ SERRANO, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- POPKEWITZ, TH. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- POPPER, K. (1967). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Técnos.
- POPPER, K. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Técnos.
- POPPER, K. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- POURTOIS, J. P., DESMET, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona, Herder.
- PUTMAN, L. M. (1983) The Interpretative perspective. En L. M. Putnam, *Communications and Organizations*. (pp. 31-54). Londres, Sage Publications.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1992). *Espacio textual, texto e hipertexto. Una propuesta metodológica para la reforma educativa*. (Conferencia del X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca, Sep.-Oct. 1992. Documento mecanografiado).

ROMERA IRUELA, M.J. (2002, Julio-Septiembre). Fundamentación metateórica del paradigma crítico. Potencialidades y límites para la ciencia pedagógica. *Revista de ciencias de la educación*, (187), 299-323.

SÁEZ ALONSO, R. (1995). La documentación pedagógica: escenario para el desarrollo del hipertexto y multimedia educativos. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 247-271.

SÁEZ ALONSO, R. (1998). La ciberpedagogía y la investigación educativa ante el nuevo milenio. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), 85-99.

SÁEZ CARRERAS, J. (1988). El debate Teoría-Praxis en las Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-47.

SÁEZ CARRERAS, J. (1989). *La Construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: I.C.E. Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ VALLE, I. (1988). Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de conocimiento: "Teoría e Historia de la Educación (Fundamentos de metodología)", en la Universidad Complutense de Madrid.

SÁNCHEZ VALLE, I. (1990). Metodología de la investigación pedagógica. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 1319-1323). Madrid, Ediciones Paulinas.

SÁNCHEZ VALLE, I. (1992a, mayo). *Pluralismo metodológico e investigación de realidades sociales. I Seminario Interuniversitario de Fundamentos de Metodología Científica*. Madrid, UNED.

SÁNCHEZ VALLE, I. (1992b, diciembre). *Una técnica de investigación multivariada en contextos de educación no formal. La educación no formal: metodologías de investigación*. (Comunicación presentada en el XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación).

SÁNCHEZ VALLE, I. (1993, octubre). *Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. Etno-desarrollo: Fundamentos, técnicas y metodología*. (Ponencia presentada al II Seminario de Fundamentos de Metodología Científica).

SÁNCHEZ VALLE, I. (2001, Junio). Historia, Historia de la Ciencia y Epistemología Pedagógica. *Aula Abierta* (77), 1-23.

SÁNCHEZ VALLE, I. (2002, Mayo-Agosto). Las modernas sociologías del conocimiento científico en el discurso pedagógico actual. *Revista de Educación*, (328), 407-424.

SARRAMONA, J. (1987). Investigación cualitativa y curriculum. En J. Sarramona (Ed.), *Curriculum y educación* (pp. 59-69). Barcelona, Ceac.

SAUDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

SCARBATH, H. (1984). ¿Qué es la comprensión pedagógica? La comprensión pedagógica como elemento de la competencia para la acción en pedagogía. *Educación*, 30, 108-126.

SUPPES, P. C. (1978). *Impact of Research on Education: Some case Studies. Summaries*. Washington, National Academy on Education.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós.

URSÚA, N. (1981). *Filosofía de la ciencia y metodología científica*. Bilbao, Descleé de Brouwer.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983). Explicación y comprensión. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Vol. 1, pp. 615-616). Madrid, Santillana.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1985). Método científico. En A. de la Orden (Coord), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Investigación educativa (pp. 161). Madrid, Anaya.

- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1991 a). ¿Qué Pedagogía para las Nuevas Tecnologías y qué Nuevas Tecnologías para la Educación? *ADIE*, 4, 4-8.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1991 b). Investigación educativa. En S. Sánchez Cerezo (Dir.), *Tecnología de la Educación* (pp. 303-304). Madrid, Santillana.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1991 c). La pedagogía como ciencia cognitiva. *Revista Española de Pedagogía*. 49, (188), 123-146.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1994). Dimensión teórico-práctica de la educación. En J. L. Castillejo, G. Vázquez, A. J. Colom y J. Sarramona, *Teoría de la educación* (45-57). Madrid, Taurus.
- VON CUBE, F. (1981). *La Ciencia de la Educación*. Barcelona, Ceac.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.