

CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
(Y CUANTITATIVA). PROLEGÓMENOSKENNETH HOWE
MARGARET EISENHART (*)

«La proliferación de métodos cualitativos en la investigación educativa ha dado lugar a una considerable controversia acerca de los criterios para el diseño y la realización de las investigaciones. Esta controversia se ha manifestado durante las últimas décadas en gran medida como un debate sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa. En este artículo argumentamos que es un error enmarcar la cuestión de los criterios en tales términos. Por el contrario, sostenemos que el problema de los criterios, en relación con la investigación cualitativa y la cuantitativa, se enmarca mejor en términos de la «lógica en uso», asociada a diversas metodologías de investigación. En particular, en lugar de juzgarse considerando los paradigmas cualitativos frente a los paradigmas cuantitativos, la lógica en uso, que a menudo procede de otras disciplinas académicas y se adapta a las necesidades de la investigación educativa, se juzga en términos de su éxito en la investigación de problemas educativos considerados importantes. Finalmente, exponemos cinco criterios generales que pueden aplicarse a todo tipo de investigación educativa» [*Educational Researcher*, 19 (4), pp. 2-9].

Hasta hace 20 años, la metodología cualitativa carecía de historia en la investigación educativa; no es sorprendente, por tanto, que su aparición en escena produjera cierta preocupación respecto a su legitimidad. Esta preocupación ha continuado tanto dentro como fuera de la práctica de la investigación cualitativa. Por ejemplo, Rist (1980), un investigador cualitativo, advirtió a la comunidad investigadora en materia educativa que tuviera cuidado con la «etnografía relámpago»; Phillips (1987a), filósofo, insistió en que «la preocupación por la garantía no disminuirá» (p. 9). Al igual que a Rist y a Phillips nos preocupa que, en su afán por seguir los métodos cualitativos, muchos investigadores educativos no ofrezcan justificaciones claras y adecuadas de sus métodos, sus hallazgos o sus conclusiones. A nuestro entender, que tales justificaciones sean a menudo inadecuadas y poco claras se debe en gran medida a la confusión respecto a cuál sea la mejor manera de pensar sobre los criterios de diseño y análisis de la investigación cualitativa. No pretendemos sugerir que no ha habido

(*) Escuela de Educación de la Universidad de Colorado, Boulder, Colorado 80309-0249.

nadie que haya aportado discusiones útiles sobre los criterios de investigación cualitativa, ni mucho menos que no existan tales criterios. Por el contrario, sugerimos que algunos aspectos de la discusión sobre los criterios, en particular los de carácter epistemológico, necesitan una clarificación si queremos que la discusión se produzca de modo más fructífero.

Inicialmente, el debate sobre la legitimidad de la investigación cualitativa en educación se estableció en términos de una elección decidida, aunque vagamente descrita, entre una metodología cuantitativa bien pertrechada y un recién llegado sumamente sospechoso. Desde entonces, el debate ha evolucionado en dos sentidos muy distintos. El primero de ellos, ejemplificado por pensadores como Lincoln y Guba (1985) y Smith y Heshusius (1986), afinó el debate inicial distinguiendo entre métodos de investigación, por un lado, y epistemologías, por otro. Según este punto de vista, la elección decidida se plantea ahora igual que antes; no obstante, no se trata de una elección entre métodos cuantitativos y cualitativos, sino entre epistemologías positivistas y alternativas (no positivistas) que subyacen supuestamente en los paradigmas alternativos de investigación. Para estos pensadores, la justificación de la investigación cualitativa consiste en distinguir de forma rígida las epistemologías positivistas de las alternativas y en defender después la legitimidad de estas últimas.

El segundo sentido de la argumentación, ejemplificado por pensadores como Denzin (1989), Erickson (1982, 1986) y Goetz y LeCompte (1984), dejó atrás el debate original, así como sus derivaciones más recientes. Para estos pensadores ha de dirigirse la atención hacia las particularidades de las distintas metodologías de investigación, más que hacia la epistemología abstracta. Según esto, la justificación de la investigación cualitativa consiste en gran medida en desarrollar y articular unos criterios de diseño y análisis metodológico, en lugar de enfrentarse a desafíos positivistas.

Debido a estos dos modos tan distintos de afrontar el problema, la discusión actual sobre los criterios del diseño y el análisis cualitativo se encuentra en un callejón sin salida. En particular, los pensadores que trabajan en el desarrollo y la articulación de los criterios apenas prestan atención a la demanda de enmarcar sus recomendaciones en el paradigma positivista-alternativo; como consecuencia, se les acusa de encubrir cuestiones epistemológicas más profundas, de haber capitulado ante lo que funciona simplemente e incluso de haber sucumbido al positivismo (Smith y Heshusius, 1986).

Nuestro principal objetivo en este artículo es ofrecer algunas observaciones preliminares (prolegómenos) dirigidas a superar la situación actual de la discusión. Nuestros argumentos se desarrollarán en tres partes. En primer lugar, defenderemos el segundo sentido argumentando que existe la posibilidad de una justificación epistemológica autoconsciente para este enfoque; sus defensores simplemente necesitan rebatir de forma explícita la demanda contenida en la primera línea argumental, según la cual, el debate epistemológico debe conducirse en los términos de la división del paradigma positivista alternativo.

En segundo lugar, examinaremos diversos aspectos relativos a los criterios de investigación cualitativa dentro de un marco no positivista. Defenderemos la legitimidad de un conjunto de criterios específicos, porque los criterios deben vincularse a las distintas (y legítimas) disciplinas, los intereses, propósitos y las experiencias que se

incluyen bajo el epígrafe de la investigación cualitativa. Utilizaremos ejemplos de la etnografía educativa para ilustrar la naturaleza de las disputas dentro de una tradición cualitativa particular y para demostrar que tales disputas, aunque importantes, no deben confundirse con las referidas al valor general que para la educación tiene un trabajo de investigación.

Finalmente, propondremos cinco criterios muy generales que podrían aplicarse al diseño y el análisis de la investigación educativa cualitativa. Teniendo en cuenta la forma que adquieren nuestros argumentos, sugeriremos que estos criterios no han de ceñirse a la investigación cualitativa en particular, sino que podrían y deberían aplicarse también a la investigación cuantitativa (de ahí la referencia en el título a los aspectos *cuantitativos*). Enfatizamos los criterios cualitativos porque con ese propósito se ha producido el debate, y probablemente siga produciéndose.

ARGUMENTO 1. EL PARADIGMA DE LA ALTERNATIVA POSITIVISTA: EL LECHO DE PROCUSTO

Procusto fue un ladrón legendario de la antigua Grecia que tenía el hábito de cortar o estirar las piernas de sus víctimas, dependiendo de su longitud, para que se ajustaran al tamaño de su lecho. Los pensadores que pretenden definir criterios respecto a los métodos de investigación realizan un lecho de Procusto a su medida cuando «elaboran» criterios explicativos, como un ejercicio, sobre bases epistemológicas. El enfoque básico consiste en caracterizar los paradigmas positivistas y alternativos, respectivamente, según distintas dicotomías (hechos frente a valores, objetividad frente a subjetividad, categorías fijas frente a categorías que surgen, perspectivas externas frente a perspectivas internas, una realidad estática frente a una realidad en movimiento) e identificar a la investigación cualitativa con las características asociadas a este paradigma alternativo (Guba, 1987; Lincoln y Guba, 1985, 1988; Smith, 1983a, 1983b; Smith y Heshusius, 1986). De este modo, los criterios para la investigación cualitativa se estiran o se encogen, según sea el caso, para adecuarlos al paradigma alternativo. Hasta ahora, puesto que la investigación cualitativa se ha asociado con un paradigma epistemológico que rechaza cosas como los hechos y la objetividad, se ha convertido en vulnerable ante acusaciones tan familiares como su subjetividad sin esperanza, su acientificismo, su relativismo y su carencia casi absoluta de criterios al respecto.

Este problema relativo a los criterios de garantía, supuestamente específicos de la investigación cualitativa, puede evitarse en gran parte reconociendo que la estrategia de articular criterios contra un telón de fondo epistemológico positivista no es legítima bajo ningún concepto. En este sentido, varios filósofos de la educación (Garrison, 1986; Howe, 1985, 1988; Phillips, 1983, 1987b) han argumentado que la filosofía de la ciencia ha evolucionado hacia una era pospositivista o no positivista (1), en la cual,

(1) Los filósofos utilizan normalmente el término *pospositivismo* en sentido literal, y así lo utilizaremos también nosotros. No obstante, y puesto que en la literatura educativa parece significar algo muy cercano al neopositivismo, utilizaremos en su lugar el término de *no positivismo*. Con él queremos significar cualquier punto de vista que coincida con el núcleo de la nueva filosofía de la ciencia. Toda observación está influida por una teoría. Según utilizamos el término, por tanto, incluye puntos de vista tan diversos como la teoría crítica, el pragmatismo y el «popperianismo».

el positivismo ha dejado de ser una posición epistemológica defendible. Teniendo en cuenta esta nueva filosofía de la ciencia, no hay investigación social (ni tampoco física, en lo que a esta cuestión se refiere) que se explique con precisión mediante el positivismo; y por tanto, el positivismo no serviría de molde para desarrollar los criterios de la investigación cualitativa. Este punto merece una mayor elaboración.

El positivismo se concibió inicialmente, en parte, como una descripción y, en parte, como una norma del funcionamiento de las ciencias naturales. En expresión de Kaplan (1964), se trataba de una «lógica reconstruida». En el campo de las ciencias naturales, los científicos en ejercicio ignoraron ampliamente ambos aspectos del positivismo y se guiaron por lo que Kaplan denomina «lógica en uso». El hecho de que el positivismo fracasara tan estrepitosamente como reconstrucción de la lógica de las ciencias naturales y fuese ignorado por los científicos naturales ha puesto de manifiesto una cierta ironía ante la seriedad con la que se lo han tomado los científicos sociales; éstos se lo tomaron muy en serio, especialmente en psicología, en la que el positivismo era una descripción precisa del método científico, y así quedó plasmado en el conductismo metodológico (MacKenzie, 1977).

John Passmore observó (nada menos que en 1967) que «el positivismo (...) lógico ha muerto, o está tan muerto como pueda estarlo un movimiento filosófico» (citado en Phillips, 1987b, p. 37). Aunque el positivismo tiene, sin duda, todavía una poderosa influencia sobre la investigación social y educativa, no puede defenderse ya la idea de que se base en una epistemología viable. Y esto, porque el núcleo del positivismo, el verificacionismo, ha sido repudiado por completo. En general, el cuadro de la ciencia empírica delimitada por el positivismo, en el que la observación podía separarse de modo estricto y no dejarse así tentar por los propósitos que animaban la conducta y la evaluación de la investigación científica, ha sido reemplazado por la noción de que toda investigación científica está, por su propia esencia, influida por la teoría. Por consiguiente, y debido a que toda investigación científica tiene una influencia inherente de la teoría y es consecuencia de propósitos humanos y de construcciones teóricas, es, hablando en general, intrínsecamente interpretativa (2) (Bernstein, 1983; Rorty, 1982). Por tanto, no hay razón para que los investigadores educativos intenten legitimar un paradigma alternativo, ya que éste puede coexistir pacíficamente con el positivismo. De hecho, hay buenas razones para no hacerlo, puesto que sólo serviría para legitimar la idea de que el positivismo es un competidor que merece la pena tener en cuenta.

El abandono del positivismo no implica abandonar los criterios de objetividad y racionalidad en la investigación empírica; lo que sí implica es que estos criterios se entiendan de una forma no positivista. En particular, la cuestión de los criterios debe considerarse dentro de una perspectiva interpretativa, ampliamente elaborada. Además,

(2) Reconocemos que el *interpretativismo* se utiliza a menudo en un sentido especializado para indicar un enfoque exclusivo sobre la comprensión de la perspectiva del afectado. Utilizaremos el término en un sentido más amplio y con un significado semejante, a grandes rasgos, al del no positivismo. Lo utilizamos algunas veces en lugar del no positivismo para señalar la importante consecuencia de que toda observación científica, todo análisis y toda teorización implican inevitablemente actos de interpretación por parte de los investigadores.

dada la imposibilidad de que existan criterios absolutamente independientes de los juicios, los propósitos y los valores humanos y, del mismo modo, dada la imposibilidad de una unidad monolítica del método científico (la que surgiría a partir de los sueños del positivismo), los criterios deben anclarse dentro del proceso de investigación. Como señala Kaplan en el párrafo inicial de *Conduct of Inquiry* (1964), «la búsqueda de la verdad no ha de rendir cuentas a nada ni a nadie aparte de a sí misma» (p. 3). Y como añade unas páginas más adelante, «los criterios que gobiernan la conducta investigadora en cualquiera de sus fases surgen de la propia investigación y son en sí mismos objeto de otra investigación» (p. 5). La pregunta respecto a los criterios de investigación cualitativa —y de hecho, de cualquier tipo de investigación— es, por tanto, una pregunta variable que debe responderse en términos de éxitos y fracasos de la investigación. Por su parte, los éxitos y los fracasos sólo pueden juzgarse en relación con los propósitos existentes.

ARGUMENTO 2. REFORMULACIÓN DEL PROBLEMA: LA LÓGICA EN USO

La interpretación de Kaplan sobre los criterios que se emplean realmente en la investigación social (criterios que él asocia con la lógica en uso) es coherente con la de otros pensadores como Bernstein (1983), quien insta a los investigadores a que se liberen de la tiranía del método, y Rorty (1979), quien les anima a abandonar un punto de vista basado en Arquímedes, que se podría utilizar como criterio de juicio infalible de otros criterios. ¿Qué ocurre si se abandonan la tiranía del método y la búsqueda del punto de referencia de Arquímedes en favor del desarrollo de la lógica en uso?

«El positivismo se concibió como una descripción y como una norma del funcionamiento de las ciencias naturales».

La proliferación de criterios

Una consecuencia de esta posición general no positivista es que, puesto que la metodología ha de estar ligada en última instancia a los propósitos de la investigación, debe responder a la variedad de criterios que existen. Por consiguiente, pueden y deben proliferar metodologías legítimas de investigación. Que la proliferación de metodologías de investigación social sea un hecho legítimo es especialmente importante para la investigación educativa. Porque, como Shulman (1988) ha observado, la educación es un campo de estudio, no una disciplina, y por eso debe apoyarse en otras disciplinas (psicología, sociología y antropología, entre otras) para ocuparse de los problemas educativos. Como consecuencia, las formas de pensar respecto a las metodologías que existen en cualquiera de las disciplinas citadas se multiplican y se mezclan cuando intervienen en la investigación educativa.

Por ejemplo, los investigadores cualitativos que han estudiado el trabajo de Denzin, *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (1989), deben considerar métodos como la observación participativa, la investigación naturalista, la entrevista sociológica y la biografía a la luz de los propósitos de investigación de la interacción simbólica. A los que recurren al estudio de Goetz y LeCompte, *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (1984), se les pide que consideren la mayoría

de esos métodos a la luz de los propósitos de la investigación etnográfica. Smith y Glass, en *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences* (1987), examinan algunos de esos métodos respecto a los propósitos de la investigación naturalista. Aunque muchos de los procedimientos que describen esos autores son idénticos, su utilización de acuerdo con la teoría varía y sus potencialidades y debilidades, para ciertos propósitos dados, son diferentes.

Al definir e ilustrar sus metodologías particulares, todos estos autores han escrito sobre criterios para evaluar la calidad y el rigor. Estos criterios, como la selección de los propios métodos, están relacionados con la orientación teórica de los autores. Este estado de cosas ilustra el problema de nuestra búsqueda de una vía para pensar y hablar acerca de los criterios de la investigación cualitativa; excepto a un nivel muy elevado de abstracción, puede ser fructífero intentar establecer criterios para la investigación cualitativa en sí misma. Incluso cuando se reduce el enfoque dentro de la investigación cualitativa, los aspectos asociados a la cuestión de los criterios son bastante complejos y amplios. Utilizaremos la etnografía educativa como ejemplo en este caso. (Hacemos hincapié en que la etnografía educativa es sólo una tradición investigadora, y que la utilizamos únicamente para ilustrar hechos generales sobre la naturaleza de los criterios de la investigación educativa.)

Criterios en la etnografía educativa: Un ejemplo

Cuando Rist (1980) expresó su preocupación por el hecho de que el uso creciente de la etnografía por parte de los investigadores educativos la estaba convirtiendo en un movimiento cambiante de naturaleza algo indisciplinada, utilizó el término *etnografía relámpago* para referirse al trabajo de los etnógrafos de estilo propio que no habían estudiado o no se habían formado en el uso del método, que no sentían la necesidad de explorar el marco cultural del grupo o la organización en cuestión y que utilizaban diversos métodos para reducir el tiempo o la incertidumbre del tradicional trabajo de campo. Rist estaba preocupado porque el «etnógrafo relámpago», al no «aceptar el ámbito y los condicionamientos subyacentes que hasta ahora han guiado el método, (se siente) esencialmente (...) libre para improvisar y etiquetar (casi cualquier cosa) como una nueva forma de etnografía» (p. 9). En la misma época, Wolcott (1980) mostraba una preocupación parecida.

Aunque entendemos la preocupación expresada por el hecho de etiquetar prácticamente todo con la denominación de *etnografía*, creemos que es importante observar que ni el ámbito, ni los condicionamientos subyacentes, ni las técnicas preferidas de la etnografía han permanecido estables e indiscutibles a lo largo del tiempo. Los recientes escritos de Marcus y Fischer (1986), Geertz (1988) y Clifford (1988) ilustran los profundos efectos de la historia social y del desarrollo teórico sobre las definiciones y los criterios de la etnografía. Clifford señala que la etnografía ha sido sucesivamente una metodología para describir, para explicar y para interpretar; que en ciertos momentos ha sido fundamentalmente histórica y en otros, no; que algunas veces ha enfatizado la observación externa del científico natural y otras, las interpretaciones y las prácticas de los afectados por el problema del que se tratase. Geertz describe las distintas maneras de «estar allí», es decir, la garantía del etnógrafo respecto a la autenticidad de su observación, que se ha manifestado en los trabajos de Benedict,

Levi-Strauss, Evans-Pritchard y Malinovski, Geertz (1988) no presenta la etnografía como un conjunto estable de reglas y de procedimientos, sino como una serie de retos:

«Encontrar algo en lo que apoyarse en un texto que se supone que es al mismo tiempo un punto de vista íntimo y una evaluación fría es un reto casi tan grande como desarrollar el punto de vista y realizar la evaluación en primer lugar» (p. 10).

Las prioridades y las preocupaciones metodológicas existentes en el pasado reciente se están poniendo en cuestión y, en algunos casos, están dando paso a otras nuevas. Este cambio —esta evolución de la lógica en uso— está produciéndose tanto por razones teóricas como por razones prácticas, y puede ilustrarse con dos ejemplos de la investigación etnográfica reciente. Estos ejemplos ponen también de manifiesto dos cuestiones adicionales acerca de la naturaleza general de los criterios de investigación. En primer lugar, una metodología se debe juzgar por su capacidad para adecuarse a los propósitos de la investigación o, al menos, en la medida en que responde a un conjunto de reglas convenidas. En segundo lugar, lo que se considera una buena investigación educativa no necesariamente ha de adecuarse a lo que se considera, en cualquier momento, una metodología ortodoxa, puesto que la metodología debe responder a los distintos propósitos y contextos de la investigación.

Ejemplo 1. El primer ejemplo procede del trabajo de Roman (1981). Roman se planteó realizar un estudio etnográfico de los *rockeros punkies*. Comenzó el estudio como un proyecto para un curso dictado por un antropólogo de la educación. Procuró utilizar concienzudamente los métodos etnográficos convencionales, tal como le fueron presentados en el curso, participando gradualmente en la vida de los *rockeros punkies* («introducción en el grupo») mediante la discreta observación de sus comportamientos («como una mosca en la pared») y hablando con ellos. Pronto se dio cuenta, no obstante, de que tales métodos etnográficos tradicionales no eran consecuentes con el compromiso teórico y político de su militancia materialista y feminista. Roman escribe lo siguiente:

«Descubrí, en el curso de la realización del trabajo de campo, que estas (...) convenciones para la descripción o la asunción del papel adecuado de un etnógrafo tienen en realidad el efecto no deseado de reproducir mi relación con las jóvenes *punkies* por medio de formas de privilegios de clase y de puntos de vista sexistas (el investigador distante pero fascinado) que yo llamo, respectivamente, "turismo intelectual" y "voyeurismo"» (p. 7).

«[Esta situación] exigía que me enfrentase a una nueva serie de dilemas éticos y políticos relativos al nivel y a la naturaleza de mi compromiso en los problemas diarios relacionados con el sexo y la clase social a los que se enfrentaban las mujeres jóvenes. En muchas ocasiones, las propias jóvenes me pidieron que respondiera a las situaciones y condiciones particulares a las que se enfrentaban en sus relaciones con los jóvenes *punkies* o en sus relaciones de clase entre ellas mismas. En esas ocasiones descubrí que era simplemente imposible y políticamente indefendible seguir siendo un observador callado o pasivo» (p. 13).

Después de muchas consideraciones acerca de las bases de los criterios etnográficos convencionales, de sus propias exigencias éticas y metodológicas y de la realidad de cada día de las mujeres *punkies* (incluidas sus experiencias de acoso y subordinación en sus familias y en la subcultura), Roman cambió su diseño de investigación. Abandonó su posición de investigadora pasiva y neutral y se convirtió en una observadora

participativa. Empezó a buscar las formas de reunirse con las mujeres *punkies* sin la presencia de los hombres (cosa poco habitual en este grupo) y de participar con las mujeres en la defensa contra su opresión sexual y de clase (esta participación no era natural, esto es, se trataba de una alteración del curso ordinario de los acontecimientos o de su interpretación). Cuando se formaba ideas provisionales acerca de las mujeres como grupo, compartía dichas ideas con las mujeres, provocaba sus respuestas y procuraba además cambiar su forma de pensar acerca de sus vidas. Roman ha denominado su metodología de «etnografía materialista feminista», para distinguirla de la *etnografía convencional o naturalista*.

Algunos se han preguntado si el trabajo de Roman es realmente etnográfico (3). La cuestión parece ser que, aunque su estudio es acerca de la cultura de un pequeño grupo de *punkies*, su metodología no se reconoce como etnografía tradicional. Nosotros entendemos de dónde parten estas dudas. Hay buenas razones para ejercer un cierto control sobre lo que ha de contemplarse como etnografía: si el término tiene algún significado, éste debe regular de algún modo su contenido. No obstante, al no existir una forma platónica de etnografía, lo que ha de incluirse en dicho epígrafe no es definitivo ni ha de resultar imposible de cambiar. Por el contrario, debe quedar determinado por lo que decidan los etnógrafos, posiblemente con buenas razones y después de un cierto debate. Además, los retos a la situación actual de la investigación no sólo son inevitables, sino incluso saludables, cuando responden a razones cuidadosamente desarrolladas. El reto de Roman, por ejemplo, se basa en una consideración detenida de aspectos metodológicos a la luz de los propósitos políticos, éticos y prácticos de su investigación. Sus propósitos exigen un replanteamiento de los procedimientos convencionales, y ¿por qué no?

Ejemplo 2. El segundo ejemplo se refiere a un estudio-disertación denominado por su autor «estudio etnográfico» (Naff, 1987; Naff Cain, 1989). Este estudio no se diseñó para conocer aspectos de una cultura; más bien fue diseñado como un estudio comparativo de la puesta en práctica en el aula de dos modelos de planificación por parte del profesor absolutamente distintos.

El estudio se refería a dos profesores en prácticas y se basaba en muchas características de su historial y experiencia como profesores en prácticas. La única diferencia (conocida) relevante entre ambos era el modelo de planificación que se les enseñó. Para averiguar y explicar las diferencias en las actividades y el pensamiento de los profesores, Naff Cain utilizó 14 fuentes y métodos de recogida de datos acerca de la formación relativa a la planificación de los profesores en prácticas y acerca de sus experiencias en la planificación y el desarrollo de sus prácticas de un mes en un curso de nivel 12 de la escuela *King Henry IV*. Para recoger estos datos, Naff Cain se decidió por herramientas que a menudo usan los etnógrafos, como las entrevistas repetidas y abiertas con los profesores en prácticas, con los profesores que les ayudaban

(3) Eisenhart estuvo presente en la Conferencia de 1989 sobre la investigación cualitativa en la educación que tuvo lugar en la Universidad de Georgia y en la que se cuestionaron los trabajos de Roman y de Naff Cain. Tanto Roman como Naff Cain han revisado nuestra interpretación de las respuestas a sus trabajos en dicha conferencia.

y con sus estudiantes; la observación participativa en las clases; los vídeos de sesiones de clase en cada aula; las anotaciones de los profesores que les ayudaban; los recuerdos estimulados y las conversaciones heurísticas para sonsacar a los profesores en prácticas, y una colección de instrumentos, como documentos de la escuela y la universidad, programas de lecciones, programas diarios, ejercicios de clase y diarios de los profesores en prácticas y de los que les ayudaban.

Sus conclusiones se basaron en los hallazgos obtenidos a partir de estas fuentes de datos y de estos métodos y fueron analizadas de dos maneras (basadas también en los métodos de los etnógrafos): el análisis del campo semántico (Spradley, 1980) y el análisis de viñeta (sugerido por Erickson, 1986, y VanMaanen, 1988). Sus conclusiones se dirigen al punto con el que comenzó: las diferencias entre los profesores y sus aulas se asocian con los distintos modelos de planificación.

Al igual que el trabajo de Roman, el de Naff Cain ha sido criticado por los antropólogos, al no ser considerado etnográfico, pero por distintas razones. En el caso de Roman, el objeto de la investigación, la cultura, es susceptible de ser estudiado por métodos etnográficos, y es la conveniencia o no de los métodos alternativos que ella utiliza lo que engendra la controversia acerca del carácter realmente etnográfico del estudio. En el caso de Naff Cain ocurre exactamente lo contrario: los métodos son técnicamente correctos, pero es el objeto de la investigación, la comparación entre modelos de planificación, lo que engendra la controversia acerca de si el estudio es realmente etnográfico o no.

¿Es el estudio de Naff Cain verdaderamente etnográfico? Quizá no. No obstante, no parece que una respuesta tajante, en un sentido o en otro, a esta pregunta sea o deba ser crucial para la educación (presuponiendo, naturalmente, que sus métodos conduzcan en cualquier caso a conclusiones de justificación). En este sentido, y contrariamente a su acogida por parte de los antropólogos, el estudio de Naff Cain ha sido recibido con magníficas críticas por los educadores y los investigadores de la educación. Esto fue la base, por ejemplo, de un nombramiento, en 1988, como Joven Promesa Investigadora por parte del *National Council of Teachers of English (NCTE)*. Se ha utilizado como modelo para la investigación etnográfica en la enseñanza del inglés y sirvió de trampolín para revisar varios programas de educación del profesorado.

La conclusión general a la que queremos llegar con los ejemplos de Roman y Naff Cain es la siguiente: No seguir una determinada perspectiva teórica o una convención metodológica dada no elimina necesariamente la justificación de las conclusiones que se alcancen. Aunque esta conclusión puede parecer obvia (un sociólogo difícilmente puede ser criticado por no observar los cánones metodológicos de la física), a veces queda oscurecida con demasiada facilidad cuando los investigadores trabajan en un área reconocible, pero, como sucede con Naff Cain, con unas orientaciones teóricas o, en el caso de Roman, con unos métodos de investigación que están lo suficientemente lejos de las convenciones como para plantearse preguntas respecto a su clasificación. En este tipo de situaciones poco claras (que se producen normalmente cuando hay innovaciones), las cuestiones de definición y garantía se embrollan con facilidad; y se dice que si esto no es etnografía (o etnográfico, o lo que sea), entonces no es buena investigación. No obstante, determinar la pregunta sobre

la definición (¿es esto etnografía de verdad? o ¿es esto etnográfico de verdad?) no garantiza que un trabajo sobre investigación educativa merezca o no la pena. La cuestión que ha de responderse es, por el contrario, más general: ¿las conclusiones obtenidas acerca de algunas preguntas educativas importantes están, o no, justificadas? Ésta es la pregunta que debería enmarcar la búsqueda de criterios para toda investigación educativa.

Criterios para la investigación educativa

Comenzamos este trabajo exponiendo nuestra preocupación acerca del fracaso a la hora de elaborar unos criterios claros y adecuados en la urgencia por introducir los métodos cualitativos en la investigación educativa. Hasta ahora hemos puesto nuestra atención en cómo ha de enmarcarse la cuestión de los criterios, ya que, para nosotros, este aspecto ha sido uno de los mayores obstáculos para el progreso. Antes de retomar la tarea de proponer algunos criterios generales, explicaremos brevemente tres aspectos que, por el momento, han surgido en nuestra discusión.

En primer lugar, cualquier criterio general para evaluar la investigación educativa ha de ser muy abstracto. Puesto que la investigación educativa abarca muchas disciplinas, y sus metodologías asociadas, y puesto que nadie puede pretender ser un experto en todas las disciplinas relevantes, los criterios generales deben incorporar una cierta deferencia a los expertos de las distintas disciplinas en lo que se refiere a aspectos de la metodología y de la sustancia característica de las disciplinas en cuestión. Por ejemplo, si el estudio de Naff Cain es etnográfico o si en él se aplican de un modo efectivo los métodos de investigación de la etnografía son cuestiones que han de decidir los etnógrafos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la deferencia a los expertos, que acabamos de describir, debe haber ciertos aspectos de la investigación educativa que justifiquen el término *educativa* y que, por ello, la conviertan en interesante y valiosa para los educadores. El requisito más obvio es que debe tratar sobre cuestiones educativas. Esta condición, bastante vaga en sí misma, deja sin contestar ciertas preguntas importantes. Por ejemplo, ¿debe incorporar la investigación educativa una perspectiva disciplinaria (o teórica)?; ¿es suficiente la mera descripción, o el objetivo directo debe ser la mejora? Éste es precisamente el tipo de preguntas que se plantea Scriven (1986) en su requerimiento de que la investigación educativa adopte un paradigma de evaluación e imite el modelo de investigación médica (un modelo que soporte la comprensión teórica en la búsqueda de remedios relativamente inmediatos). A pesar de la importancia y la complejidad de estas preguntas, debemos dejarlas de lado ahora. Los cinco criterios que sugerimos no presuponen que se contesten de un modo u otro.

En tercer lugar, como explicábamos en la introducción, a pesar de nuestro interés en la investigación cualitativa (la etnografía educativa, en particular), nuestros argumentos son lo suficientemente generales como para poder ser aplicados a la investigación cuantitativa. Esto se debe a que nuestra posición es claramente antipositiva o no positivista, e implica que toda investigación educativa se basa en una perspectiva epistemológica no positivista. Aunque el positivismo ayudaba a reproducir un con-

junto de métodos (típicamente cuantitativos), de modo que aún existe un *positivismo metodológico residual*, negamos que dichos métodos puedan justificarse apelando a la epistemología positivista. Por el contrario, dichos métodos deben satisfacer, como los cualitativos, el tipo de criterios no positivistas que vamos a explicar (4).

Adecuación entre las preguntas de investigación, la recogida de datos y las técnicas de análisis

Hilary Putnam señala que «si quieres saber por qué un trozo de madera redondo no entra en un agujero, *no* sería buena idea que intentases describir el trozo de madera según las partículas elementales que lo constituyen» (citada en Rorty, 1983, p. 201). Aunque el objetivo de Putnam es el reduccionismo en la explicación científica, su comentario puede tener también un significado más prosaico. Las técnicas de recogida de datos empleadas deben ajustarse a y ser útiles para las respuestas a las preguntas planteadas por la investigación. Así, en el estudio sobre planificación de Naff Cain, las preguntas planteadas pedían datos descriptivos que permitiesen establecer comparaciones entre ambas aulas. Del mismo modo, la investigación emergente y de orientación crítica de Roman pedía un diseño recíproco y distinto del convencional.

Como corolario a este criterio, podemos decir que las preguntas planteadas en la investigación deben conducir a las técnicas de recogida de datos y a los análisis, y no al contrario. Sucede que esta condición se viola muy a menudo. Téngase en cuenta lo que puede denominarse *el síndrome de la desesperación callada*, una enfermedad que ataca al sistema nervioso de los estudiantes de doctorado. Los estudiantes que lo sufren empiezan con un método («quiero hacer un estudio cualitativo», «quiero hacer un MANOVA») y después se lanzan a la búsqueda de la pregunta. Así, el problema del ajuste entre las preguntas de investigación y las técnicas de recogida de datos se invierte en su cabeza.

La ordenación correcta de las preguntas de investigación y de los métodos constituye, por supuesto, una cuestión compleja. No estamos sugiriendo que los investigadores procedan como si fuesen pizarras en blanco, libres de intereses, compromisos y conocimientos metodológicos previos; ni como si fuesen prodigios de inteligencia, capaces de escoger de forma competente entre todas las preguntas y metodologías adecuadas; ni tampoco, finalmente, como si tuvieran a su disposición infinito tiempo e infinitos recursos. En cierto sentido, pues, la metodología de investigación influirá de hecho sobre la propia investigación. No obstante, el grado de esta influencia debería minimizarse todo lo posible. En nuestra opinión, deben ser los investigadores educativos los que presten mucha atención al valor que tienen sus preguntas de investigación en la práctica educativa formada, sea a nivel pedagógico, político o teórico social, para basar entonces su metodología en la naturaleza de dichas preguntas.

(4) Incluso los pensadores que insisten en que el debate sobre el paradigma positivista-alternativo aún está vivo niegan que la supuesta incompatibilidad en el nivel del paradigma haya de extenderse a la división entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos (Guba, 1987; Smith y Heshusius, 1986).

Además de su vinculación coherente con las preguntas de investigación, la recogida de datos y las técnicas de análisis deben aplicarse asimismo de un modo competente, en un sentido más o menos técnico. Hay diversos principios que guían el modo de realizar entrevistas, de diseñar los instrumentos, de escoger las muestras, de reducir los datos, etc., de manera que, casi inmediatamente, se hacen creíbles conclusiones cuya inferencia era relativamente débil. Si no se consigue la credibilidad y la garantía a este nivel, entonces las conclusiones más generales (e interesantes) que descansen sobre estas conclusiones de inferencia débil serán sospechosas.

Al igual que respecto al primer criterio, no pretendemos decir que haya reglas de obligado cumplimiento; de hecho, eso sería ir en contra de lo que hasta ahora hemos afirmado. Estamos de acuerdo con Strauss (1987) en que la metodología se caracteriza mejor mediante unas reglas generales, esto es, mediante «líneas de actuación que podrían ayudar a la mayoría de los investigadores en sus trabajos» (p. 7), y no podríamos exponerlo mejor de lo que lo hace el propio Strauss:

«... los investigadores deben estar alerta no sólo respecto a las limitaciones y los retos de las características y los objetivos de la investigación, sino también respecto a la naturaleza de sus datos. Deben cuidar, asimismo, los aspectos temporales o de ritmo de sus investigaciones, el carácter abierto o terminado de lo que se denomina «la mejor investigación» en cada disciplina, la enorme significación de su propia experiencia como investigadores y los contextos locales en los que se lleva a cabo la investigación. (...) Después de todo, los métodos se desarrollan y cambian respondiendo a los contextos cambiantes de trabajo» (pp. 7-8).

Vigilancia y coherencia de los supuestos respecto a los antecedentes

La vinculación de las preguntas de investigación con las técnicas de recogida de datos y la aplicación competente de estas últimas no aseguran que un estudio vaya a proporcionar conclusiones garantizadas, puesto que los estudios han de juzgarse respecto a los antecedentes de conocimientos existentes. Por ejemplo, si los resultados de un estudio contradicen los de otro (u otros), entonces se hace necesaria alguna explicación de por qué ocurre eso. Aquí es donde aparece en escena la familiar revisión de la literatura.

Ya sea en el supuesto de emplear alguna orientación teórica social científica (por ejemplo, la orientación feminista materialista de Roman), ya en el caso de que la investigación se enfoque más específicamente hacia la pedagogía (por ejemplo, el interés de Naff Cain en la planificación del profesor), los supuestos respecto a los antecedentes deberían guiar las preguntas y los métodos de un modo consecuente y coherente. Quizá sea menos obvia, pero muy especialmente relevante respecto a la investigación cualitativa, la propia subjetividad del investigador (Peshkin, 1988). Peshkin ha argumentado que la subjetividad es la base de la aportación distintiva del investigador, que se produce por la continuación de las interpretaciones personales con los datos recogidos y analizados. Como ocurre con los supuestos derivados de la literatura, han de explicitarse las subjetividades citadas, si lo que

se pretende es que clarifiquen, más que confundan, el diseño y los hallazgos de la investigación.

Garantía general

Tal como lo utilizamos, el término de *garantía general* implica responder y equilibrar los tres primeros criterios analizados, así como ir más allá e incluir cuestiones tales como la de estar alerta y la de ser capaz de emplear un lenguaje que se salga de la perspectiva particular y de la tradición en la que uno trabaja, y la de ser capaz también de aplicar principios generales en la evaluación de los argumentos.

Aunque resulta difícil (y ciertamente engañoso) intentar desarrollar la noción de garantía general de un modo mucho más preciso, sí es posible alguna articulación adicional. Por ejemplo, las teorías, tanto si se derivan de la literatura como si lo hacen de la experiencia personal, han de contrastarse. Por esta razón, parecería que las conclusiones con más garantías a las que se puede llegar en un momento dado son las que se basan en una explicación teórica sólida y respetable y que se han aplicado a los datos —lo que Denzin (1989) y Shulman (1988) denominan «triangulación por la teoría»—; mientras que la más plausible, o una versión modificada de la misma, se utiliza para explicar los resultados de la investigación. Desde luego, la garantía de dichas conclusiones descansa también sobre la de los resultados de la investigación, que, como ya hemos argumentado, pueden evaluarse utilizando los tres criterios propuestos anteriormente.

Otra forma de analizar la cuestión de la garantía general es realizar argumentaciones respecto a las explicaciones teóricas no confirmadas o la evidencia no confirmada (Erickson, 1986). Cuando los investigadores explican los argumentos mediante los que se rechazan ciertas teorías o mediante los que se manejan los datos no confirmados, sus conclusiones ofrecen más garantías que cuando no lo hacen.

Limitaciones relacionadas con los valores

Dado lo insostenible del dogma positivista de los hechos y los valores, hay pocas razones para sufrir lo que Scriven (1983) denomina «fobia a los valores». La conducta de la investigación educativa está sujeta a limitaciones tanto externas como internas relacionadas con los valores (Howe, 1985).

Las *limitaciones externas* relativas a los valores tienen que ver con el interés de la investigación a la hora de aportar datos y mejorar la práctica educativa. Es la pregunta sobre el «para qué», puesto que el hecho de que la investigación pueda poseer validez interna no es suficiente. Aunque puede resultar difícil realizar juicios sobre el valor educativo, y dichos juicios pueden ser excesivamente parciales (cualquiera que haya acudido a un comité sobre asuntos humanos puede dar fe de ambos problemas), no por ello los investigadores pueden huir o esconderse para siempre de dichos juicios, como ha probado el reciente intercambio entre Finn (1988) y Shavelson y Berliner (1988) en *Educational Researcher*. Lo mejor es no poner encima de la mesa las preguntas relacionadas con el interés de la investigación por temor a que los juicios implícitos

operen entre bastidores, como una especie de programa oculto. Está claro que, aun cuando otros puedan estar confundidos, los propios investigadores educativos han de ser capaces y de estar preparados para comunicar el valor que tiene su investigación en la práctica educativa, aunque sólo sea potencialmente.

En relación con esto, las conclusiones de la investigación educativa deben ser accesibles, en general, a la comunidad educativa. Esto es, el lenguaje de los resultados y sus implicaciones debe procurar la comprensión y el debate por parte de los diversos agentes en un ámbito particular: profesores, administradores, padres y también investigadores de la educación con perspectivas y experiencias variadas. Del mismo modo, el proceso de investigación debe prestar atención a la naturaleza de los contextos y de los individuos que se investiga y a los que pueden aplicárseles sus resultados, esto es, sus características sociales, políticas y culturales.

Las *limitaciones internas* relativas a los valores tienen que ver con la ética de la investigación. Llamamos «interna» a la ética de la investigación porque tiene que ver con la forma de llevar a cabo la investigación respecto a las materias de investigación, y no respecto al valor (externo) de sus resultados. Por ejemplo, la investigación de Milgram sobre obediencia a la autoridad dio como resultado valiosas intuiciones en cuanto al poder de los investigadores para provocar la docilidad de las personas a la hora de realizar acciones reprobables desde el punto de vista ético. El modo en que Milgram trató a sus sujetos fue muy discutible; tanto, que hoy no se le hubiera permitido realizar su investigación. (Irónicamente, los hallazgos de Milgram, al menos indirectamente, refuerzan los requisitos actuales relativos al consentimiento expreso, sobre todo el de comunicar claramente al sujeto que tiene libertad para abandonar la investigación en cualquier momento sin ninguna penalización.)

Las limitaciones relativas a los valores internos pueden distinguirse de los criterios de garantía en la medida en que observarlas requiere a veces reducir la garantía. Por ejemplo, los experimentos de doble ceguera al azar son famosos por el tipo de intercambio que engendran entre la tasa del riesgo y del beneficio que supone para los sujetos de dichas investigaciones y el valor de los conocimientos que pueden obtenerse para realizar acciones futuras. De un modo especialmente relevante para la investigación cualitativa, los investigadores deben sopesar la calidad de los datos que puedan obtener (y si pueden obtener datos en realidad) frente a principios como la intimidad, la confidencialidad y la veracidad. Aunque las limitaciones relativas a los valores internos (la ética de la investigación) pueden distinguirse de otros aspectos más convencionales relativos a la garantía, son relevantes en cualquier caso a la hora de evaluar la bondad, es decir, la aceptabilidad o legitimidad de los diseños y procedimientos de investigación.

CONCLUSIÓN

Como expusimos ya al comienzo, nuestra intención en este trabajo ha sido ofrecer algunas observaciones preliminares que pudieran servir de guía a una discusión futura sobre los criterios de la investigación educativa cualitativa. No pretendemos poner punto final a la discusión sobre los criterios, sino reorientarla. Hacemos a continuación una breve recapitulación de nuestros argumentos y ofrecemos algunas observaciones generales acerca de dónde nos llevan.

La estrategia habitual de enraizar la investigación cualitativa en un paradigma alternativo da lugar a un lecho de Procusto al suponer que debe coexistir con el positivismo. Porque, una vez supuesto esto, debe definirse a sí misma como el polo opuesto al positivismo; lo que implica renunciar a la objetividad, los hechos, la perspectiva externa y un conjunto de distintos conceptos del positivismo que llevarían a diversas contradicciones. La renuncia al uso del positivismo como doctrina epistemológica viable —renuncia ahora inherente a la filosofía de la ciencia— es el modo de evitar la denominada cama de Procusto.

Evitar esas trampas de Procusto nos lleva a la necesidad de reformular el problema de los criterios. Una vez desaparecido de la escena el positivismo, la división entre los paradigmas positivista y alternativo desaparece, así como las diversas contradicciones a las que conducía. El resultado es que los criterios deben anclarse en una perspectiva no positivista; lo cual significa que han de anclarse sólo en la lógica en uso, es decir, en los juicios, los propósitos y los valores que definen las actividades de investigación. Además, dentro de la investigación educativa hay diversas tradiciones, cada una de ellas, con su propia lógica en uso y sus propias y particulares discrepancias acerca de la evolución de la metodología.

Debido a que la educación es un campo de estudio que implica distintas lógicas en uso, presenta problemas especiales respecto a los criterios de investigación. En particular, los criterios generales para la investigación educativa (criterios aplicables a cualquier investigación que pueda calificarse de «educativa») habrán de ser relativamente abstractos y habrán de dirigir ciertas cuestiones sobre los criterios a los individuos que posean diversos grados de competencia sobre los criterios. Así, por su propia naturaleza, la investigación educativa requiere una división del trabajo. Dicha división puede adquirir dos formas: colaboración del tipo «toma y daca» o fragmentación aislada. Mucho nos tememos que esta última forma ha sido con demasiada frecuencia la habitual. Nuestros cinco criterios generales, aún provisionales y rudimentarios, han sido diseñados para promover la primera.

RECONOCIMIENTOS

En la reunión anual de la AERA que tuvo lugar en San Francisco, el 30 de marzo de 1989, se presentó una versión inicial de este trabajo.

Agradecemos a nuestro colega Ernie House y a los revisores de *Educational Researcher* sus útiles comentarios sobre versiones previas del trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, R. *Beyond objectivism and relativism*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1983.
- Clifford, J. *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1988.
- Denzin, N. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1989 (3.^a ed.).

- Erickson, F. «Taught cognitive learning in its immediate environments: A neglected topic in the anthropology of education». *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (2), 1982, pp. 149-180.
- «Qualitative methods of research on teaching», en M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, Macmillan, 1986, pp. 119-161.
- Finn, C. «What ails educational research». *Educational Researcher*, 17 (1), 1988, pp. 5-8.
- Garrison, J. «Some principles of postpositivistic philosophy of science». *Educational Researcher*, 15 (9), 1986, pp. 12-18.
- Geertz, C. *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford, Stanford University Press, 1988.
- Goetz, J. y LeCompte, M. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York, Academic Press, 1984.
- Guba, E. «What have we learned about naturalistic evaluation?». *Educational Practice*, 8 (1), 1987, pp. 23-43.
- Howe, K. «Two dogmas of educational research». *Educational Researcher*, 14 (8), 1985, pp. 10-18.
- «Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (or dogmas die hard)». *Educational Researcher*, 17 (8), 1988, pp. 10-16.
- Kaplan, A. *The conduct of inquiry*. San Francisco, Chandler, 1964.
- Lincoln, Y. y Guba, E. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, Sage Publications, 1985.
- *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports*. Artículo presentado en la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva Orleans, LA, abril 1988.
- MacKenzie, B. *Behaviorism and the limits of scientific method*. Atlantic Highlands, NJ, Humanities Press, 1977.
- Marcus, G. y Fischer, M. *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago, University of Chicago Press, 1986.
- Naff, B. *The impact of prescriptive planning models on preservice English teachers' thought and on the classroom environments they create: An ethnographic study*. Tesis doctoral no publicada, Virginia Polytechnic Institute and State University, 1987.
- Naff Cain, B. *Using low inference data to create ethnographic vignettes*. Artículo presentado en la Conferencia Educativa sobre Investigación Cualitativa, Athens, GA, enero, 1989.
- Peshkin, A. «In search of subjectivity-one's own». *Educational Researcher*, 17 (7), 1988, pp. 17-22.
- Phillips, D. «Postpositivistic educational thought». *Educational Researcher*, 12 (5), 1983, pp. 4-12.
- «Validity in qualitative research: Why the worry with warrant will not wane». *Education and Urban Society*, 20 (1), 1987a, pp. 9-24.
- *Philosophy, science and social inquiry*. Nueva York, Pergamon Press, 1987b.
- Rist, R. «Blitzkrieg ethnography: On the transformation of a method into a movement». *Educational Researcher*, 9 (2), 1980, pp. 8-10.
- Roman, L. *Double exposure: Politics of feminist research*. Artículo presentado en la Conferencia Educativa sobre Investigación Cualitativa, Athens, GA, enero 1989.
- Rorty, R. *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ, Princeton University Press, 1979.

- «Method, social science, social hope», en R. Rorty (Ed.), *Consequences of pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982, pp. 191-210.
- Scriven, M. «The evaluation taboo», en E. House (Ed.), *Philosophy of evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983, pp. 75-82.
- «Evaluation as a paradigm for educational research», en E. House (Ed.), *New directions in educational evaluation*, Filadelfia, The Falmer Press, 1986, pp. 53-67.
- Shavelson, R. y Berliner, D. «Erosion of education research infrastructure». *Educational Researcher*, 17 (1), 1988, pp. 9-12.
- Shulman, L. «Disciplines of inquiry in education: An overview», en R. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*, Washington, DC, American Educational Research Association, 1988, pp. 3-17.
- Smith, J. K. «Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue», *Educational Researcher*, 12 (3), 1983a, pp. 6-13.
- «Qualitative versus interpretive: An attempt to clarify the issue», en E. House (Ed.), *Philosophy of evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983b, pp. 27-52.
- Smith, J. K. y Heshusius, L. «Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational researchers». *Educational Researcher*, 15 (1), 1986, pp. 4-12.
- Smith, M. L. y Glass, G. V. *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1987.
- Spradley, J. P. *Participant Observation*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Strauss, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1987.
- VanMaanen, J. *Tales of the field*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Wolcott, H. «How to look like an anthropologist without really being one». *Practicing Anthropology*, 3 (1), 1980, pp. 6-7 y 56-60.