

EL PARADIGMA INTERPRETATIVO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: NUEVAS RESPUESTAS PARA VIEJOS INTERROGANTES.

José GONZÁLEZ MONTEAGUDO
Universidad de Sevilla

Resumen: En este artículo, que contemplamos ante todo como un intento de bosquejar de una manera dinámica un conjunto de ideas provisionales, discutimos los principales supuestos del paradigma interpretativo, cuyo interés en nuestro país es aún relativamente reciente. Como una contribución al debate en torno a esta tradición de teoría y de investigación en las ciencias sociales, presentamos una exposición sobre los rasgos más importantes del referido paradigma: el concepto de realidad como algo construido; el énfasis sobre lo cualitativo, la visión dialéctica superadora del dualismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido; y, por último, los criterios de credibilidad. En función de estos rasgos, proponemos un enfoque de la investigación abierto, emergente, inductivo, holístico e implicativo.

Abstract: In this paper, that should be viewed as a snapshot in time of a set of emergent ideas, we discuss the main assumptions of interpretive paradigm. Interest on interpretive methods for social (and educational) theory and research is relatively recent in Spain. In order to contribute towards the knowledge and debate of this research and theory tradition, we present a discussion about the main features of interpretive paradigm: ontological concept of reality as constructed; qualitative focus; dialectic viewpoint about the knower-know relationship; and specific trustworthiness and credibility criteria. In accordance with the characteristics mentioned before, we are of the opinion that the research process should be viewed as open, emerging, inductive, holistic, and implicative.

En la década de los noventa hemos vivido en nuestro país, entre otras novedades en el panorama de la investigación y de la propia teoría social y educativa, un creciente interés hacia los enfoques interpretativos y cualitativos. Ya han pasado, felizmente, los tiempos en que se discutía la legitimidad académica e investigadora de las propuestas interpretativas. Esto ha permitido un mejor conocimiento tanto de los fundamentos epistemológicos y teóricos como de los procedimientos metodológicos de estos enfoques de investigación. Por nuestra parte, y como contribución al rico e inacabado debate que se ha abierto hace algunos años, nos gustaría presentar en este artículo una caracterización teórica, epistemológica y metodológica del paradigma interpretativo. En ocasiones anteriores, nos hemos ocupado de los métodos cualitativos en el ámbito general de las ciencias sociales y en el más específico de la parcela educativa (cf. González Monteagudo, 1996; 1996 a; 1996 b; 1997; González Monteagudo y Peñalver Gómez, 1999). Este artículo pretende aportar una visión global sobre el paradigma interpretativo, visión que no aparece en las publicaciones que acabamos de referir. Para evitar la reproducción de material ya publicado, remitimos al lector a nuestro artículo escrito en colaboración con la profesora

Casilda Peñalver Gómez, en el cual ofrecemos una detenida discusión sobre el problema axiológico y la superación del dualismo entre sujeto y objeto desde la óptica específica del enfoque interpretativo. Por último, antes de adentrarnos en nuestra discusión, queremos dedicar este artículo a la memoria de Casilda, cuya temprana muerte nos ha dejado, tanto en el plano personal como profesional, un vacío difícilmente reparable.

1. CARACTERIZACIÓN INICIAL DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO

Tenemos que precisar que a lo largo de nuestra exposición usamos de manera intercambiable las expresiones paradigma, tradición o enfoque interpretativo (cf. Erickson, 1989). Pensamos que se trata de términos usados y aceptados por muchos investigadores, que contienen un significado amplio y plural. En algunos de los textos que hemos consultado, aparecen las denominaciones de paradigma naturalista y de paradigma constructivista. En términos generales consideramos estas dos expresiones equivalentes a paradigma interpretativo, pero creemos que la expresión interpretativismo es más amplia que la de constructivismo y menos ambigua que la de naturalismo. Este vocablo tiene, en muchos autores, un significado equivalente a positivismo pues desde este punto de vista el naturalismo se caracterizaría por tomar como pauta para investigación el modelo de las ciencias naturales. Carr y Kemmis (1988, 67-97), por ejemplo identifican naturalismo y positivismo. Lincoln y Guba (1985), en cambio, defienden el enfoque de la "investigación naturalista" en el sentido de investigación interpretativa y cualitativa, aunque estos mismos autores han abandonado ese término y en sus últimas publicaciones prefieren hablar de "constructivismo" (cf. Guba y Lincoln, 1994; Guba, 1990a; para una exposición sobre los diferentes sentidos del término naturalismo, cf. Ferrater Mora, 1990, III, 2315-2318). Otras expresiones que aparecen en la literatura consultada son las de enfoque etnográfico, fenomenológico, hermenéutico y simbólico (sobre el paradigma simbólico, cf. Popkewitz, 1988, 70-7). En el primer caso, la etnografía remite, sobre todo, al trabajo de campo de orientación antropológica; y en el segundo y tercer casos, los términos fenomenológico y hermenéutico tienen que ver con orientaciones específicas de la filosofía y con sus derivaciones en algunas corrientes de investigación de corte cualitativo. A nuestro juicio, la expresión paradigma interpretativo resulta menos restringida y más abarcadora que las expresiones etnográfico, fenomenológico, hermenéutico o simbólico.

Según Lincoln y Guba (1985, 36-38; cf. también Guba y Lincoln, 1991), el paradigma interpretativo se caracteriza por cinco axiomas:

- (1) La naturaleza de la realidad. Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas. Esto implica la renuncia al ideal positivista de la predicción y del control. El objetivo de la investigación pasaría a ser la comprensión de los fenómenos.
- (2) La relación entre el investigador u observador y lo conocido. Frente al concepto positivista del dualismo y de la independencia del investigador y del objeto investigado, el concepto de la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido. Se postula que ambos son inseparables.

- (3) La posibilidad de generalización. Frente a la aspiración positivista del desarrollo de un cuerpo nomotético de conocimientos bajo la forma de generalizaciones universales, la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de describir el caso objeto de indagación.
- (4) La posibilidad de nexos causales. Frente a la suposición positivista de que toda acción puede ser explicada como el resultado (es decir, el efecto) de una causa real que la precede en el tiempo, la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos.
- (5) El papel de los valores en la investigación. Frente al planteamiento positivista de una investigación libre de valores, el planteamiento de que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores. En concreto, la investigación está influida por: a) el investigador; b) la elección del paradigma desde el que se trabaja; c) la elección de la teoría sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los resultados; d) los valores que forman parte del contexto en el que se desarrolla el trabajo.

De estos axiomas se deducen varias características de la investigación interpretativa (Lincoln y Guba, 1985, 39-43):

- (1) Ambiente natural. Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos.
- (2) El instrumento humano. En este paradigma, el sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto.
- (3) Utilización del conocimiento tácito. Junto al conocimiento de tipo proposicional, el conocimiento tácito ayuda al investigador interpretativo a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- (4) Métodos cualitativos. Estos métodos se adaptan mejor a las realidades múltiples con las que se ha de trabajar.
- (5) Análisis de los datos de carácter inductivo. El investigador interpretativo prefiere el análisis inductivo porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para la descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.
- (6) Teoría fundamentada y enraizada. Se supone que la teoría se conforma progresivamente, "enraizada" en el campo y en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación.
- (7) Resultados negociados. El investigador naturalista prefiere negociar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada, contrastando con ellos su propia visión del proceso.
- (8) El informe tiene la forma de estudio de casos. No se trata de un informe de carácter técnico. Esto significa que ha de recoger, entre otros aspectos, una descripción completa del contexto y del papel del investigador en el proceso de comunicación con los sujetos.
- (9) Interpretación ideográfica. Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y los informantes.

- (10) Criterios especiales para la confiabilidad. Las especiales características de la investigación interpretativa exigen unos criterios diferentes para valorar la confianza que merece la investigación. Frente a los conceptos convencionales de validez, fiabilidad y objetividad la investigación interpretativa se propone demostrar que merece credibilidad hacia el proceso que pone en marcha y hacia los resultados que dicho proceso genera.

Las teorías que han influido de manera más determinante la configuración del paradigma interpretativo son el historicismo, la hermenéutica y la fenomenología, construcciones filosóficas originadas en Alemania, así como el interaccionismo simbólico, oriundo de los Estados Unidos (sobre estas corrientes, cf.: Blumer, 1982; Gadamer, 1993 y 1994; Weber, 1984 y 1993; Mèli, 1994; Rubio Carracedo, 1984; Husserl, 1991; Berger y Luckmann, 1978; Ferrater Mora, 1994). Aquí no vamos a desarrollar la exposición de estas teorías, para concentrarnos en la caracterización epistemológica y metodológica del interpretativismo. En otra ocasión, hemos tratado de explicar tres corrientes del pensamiento en sus relaciones con el enfoque interpretativo y con la investigación cualitativa (cf. González Monteagudo, 1996, 89-110; 1997).

Los supuestos del paradigma interpretativo están en consonancia con los principales rasgos del "nuevo paradigma" o "paradigma emergente", surgido de la perspectiva de la complejidad que caracteriza a la ciencia contemporánea (cf. Lincoln y Guba, 1985, 51-68; Capra, 1985). Según Capra:

La perspectiva cartesiana del mundo es mecanicista; en cambio, la visión del mundo que emerge de la física moderna se caracteriza por ser orgánica, holística y ecológica. Se la puede llamar una visión de sistemas, en el sentido de teoría general de sistemas. El mundo ya no puede percibirse como una máquina formada por una gran cantidad de objetos, sino que ha de concebirse como una unidad indivisible y dinámica cuyos elementos están estrechamente vinculados y pueden comprenderse sólo como modelos de un proceso cósmico (Capra, 1985, 84).

La naturaleza dual de la materia y de la luz, es decir, el hecho de que sea a la vez partícula y onda, impone una nueva lógica en la comprensión de la realidad. Las partículas subatómicas no tienen ningún significado como entidades aisladas, sino como correlaciones entre diferentes procesos de observación y medida; son, pues, "... modelos de probabilidades, conexiones de una red cósmica indivisible que incluye al observador humano y su conciencia" (Capra, 1985, 10). En un amplio grupo de ámbitos (física, química, ecología, evolución, filosofía, política, matemáticas, lingüística, psicología, etc.) está teniendo lugar un cambio de los patrones convencionales de pensamiento.

El paradigma de la complejidad, como afirma Peñalver Gómez (1988, 167), "es un pensamiento que se abre, él mismo, a la multidimensionalidad fenoménica... es un pensamiento que se reconoce a sí mismo como limitado, sujeto a múltiples paradojas y avatares, y reconoce la realidad como paradójica, incluso azarosa". El concepto fundamental de esta perspectiva es "holon", que supone la irreductibilidad del todo a las partes, pero también la irreductibilidad de las partes en el todo (Peñalver Gómez, 1988).

Lincoln y Guba (1985, 51-68), basándose en las investigaciones de Schwartz y Ogilvy resumen los nuevos enfoques de esta manera: a) el paso de realidades simples a realidades complejas; b) el paso de conceptos de orden jerárquico a conceptos de orden "heterárquico" ("heterarchic concepts"); c) el paso de imágenes mecánicas a imágenes holográficas; d) el pa

de la determinación a la indeterminación; e) el paso de la causalidad lineal a la causalidad mutua; f) el paso de puntos de vista objetivos a puntos de vista orientados por perspectivas. En opinión de Lincoln y Guba (1985, 56-68), estos enfoques apoyan los axiomas del paradigma interpretativo.

Para completar el concepto del paradigma interpretativo, presentamos unos comentarios sobre las siguientes cuestiones: el concepto de realidad; el concepto de comprensión (en el marco de la polémica comprensión/explicación); el carácter cualitativo de este enfoque (en el marco del debate cualitativo/cuantitativo); el tipo de conocimiento generado; las implicaciones metodológicas; los argumentos relativos a la credibilidad; y, por último, el papel de la teoría. Para los temas de la relación entre el investigador y los sujetos investigados, y también de los valores, remitimos a un artículo anterior, escrito en colaboración (cf. González Monteagudo y Peñalver Gómez, en prensa). Nos parece que la lectura de ese trabajo resulta decisiva para completar la caracterización del interpretativismo que realizamos aquí. Por otra parte, nos ha parecido que no era necesario resumir o citar extensamente ese artículo en colaboración al que acabamos de aludir.

2. EL CONCEPTO DE REALIDAD Y LA BÚSQUEDA DE LA COMPRENSIÓN

Desde el punto de vista ontológico, podemos diferenciar los conceptos de realidades objetiva, percibida y construida (Lincoln y Guba, 1985, 82-87; Guba y Lincoln, 1994, 110-112). La discusión de estos tres conceptos nos ayuda a entender la perspectiva interpretativa más cabalmente. La realidad objetiva coincide con la posición del realismo ingenuo, el cual asume la existencia de una realidad social, física y temporal tangible, que se puede llegar a conocer de una manera completa e inequívoca, una vez que se cuente con la metodología adecuada. Para el realismo objetivo, el todo es simplemente la suma de las partes. La realidad percibida supone la existencia de un realismo de carácter perceptual. Es decir, se admite la existencia de una realidad objetiva, pero de la cual sólo podemos conocer aspectos limitados, puesto que ninguna persona o grupo puede facilitar un retrato completo de dicha realidad.

La realidad construida es un concepto defendido por quienes enfatizan el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos. De esta manera, la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen dicha realidad. Esta posición epistemológica no significa ignorar los aspectos situacionales, sociales y culturales que limitan y constriñen a los individuos en la vida diaria. Simplemente se trata de asumir que esos factores limitativos no configuran necesariamente la actividad y el pensamiento de los seres humanos y que esos factores son, también, un producto de la praxis humana. Lo objetivo debe pasar necesariamente el filtro de la subjetividad humana. Sartre, después de hacer suya la tesis de Engels de que los hombres hacen la Historia por sí mismos, pero en un medio dado que los condiciona (cf. Sartre, 1982, 984ss.), lo expresa así:

Lo subjetivo aparece entonces como un momento necesario del proceso objetivo. Para llegar a ser condiciones reales de la praxis, las condiciones materiales que gobiernan a las relaciones humanas tienen que ser vividas en la particularidad de las situaciones particulares (Sartre, 1982, 994-995).

La mayor parte de las corrientes de carácter interpretativo manejan, sea en un ámbito implícito, sea en un ámbito explícito, la posición ontológica del realismo construido. Esta posición tiene apoyos sólidos en las tradiciones sociológicas, antropológicas y epistemológicas contemporáneas (como elocuente botón de muestra, cf. Berger y Luckmann, 1978).

En el ámbito de la filosofía de la educación, Clausse (1972, 55-194) ha sistematizado una triple aproximación a la verdad, cuyo enfoque pensamos que apoya la concepción de la realidad construida. Clausse distingue la verdad dada, la verdad descubierta y la verdad construida. Desde su punto de vista, la verdad construida, superando el determinismo, el racionalismo y el objetivismo, es la única que tiene sentido en el mundo actual, a la vista del cuestionamiento del universo newtoniano por parte de la física contemporánea. Para Clausse, la noción lewiniana de "campo" implica la concepción del organismo viviente y de su entorno como campos dinámicos que actúan continuamente de manera recíproca. La consecuencia que extrae Clausse es que el relativismo ha de ser un supuesto fundamental de una perspectiva moderna sobre la sociedad y la educación (cf. Núñez Cubero, 1986, 74-82 y 88-89).

El paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación ("Erklären") y postula la búsqueda de la comprensión ("Verstehen"). Desde el paradigma interpretativo carece de sentido la pretensión de establecer un saber de tipo causal en las ciencias sociales, aunque esto no tiene por qué suponer una carencia de rango científico. Como alternativa, se propone la búsqueda de la comprensión. Este término, "Verstehen", procede del romanticismo alemán y fue elaborado de manera más precisa por Dilthey (cf. Ferrater Mora, 1990, I, 545-546). Dilthey entiende en un principio por comprensión el acto por el cual se aprehende lo psíquico a través de sus diferentes exteriorizaciones. Posteriormente, el concepto adquiere en este autor un sentido más amplio, en la dirección de una hermenéutica de las estructuras objetivas en cuanto expresiones de la vida psíquica. Desde Dilthey es usual la contraposición entre explicación (como modo de aprehensión de los objetos de las ciencias naturales) y comprensión (como modo de aprehensión de los objetos de las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales).

Para Gadamer (1993; 1994; cf. Ferrater Mora, 1990, I, 546-547), la comprensión no consiste meramente en un método para el acceso a las ciencias del espíritu, sino en una estructura ontológica del ser del hombre en cuanto ser histórico. La comprensión es diálogo inserto en una tradición. Gadamer ha puesto de relieve la importancia del lenguaje en esta especie de conversación dentro de la tradición, actualizando y renovando el punto de vista hermenéutico en tanto que sistema de interpretación de significados.

La orientación interpretativa ha sido propiciada por varias fuentes diferentes. Junto a la hermenéutica, las aportaciones de Max Weber son decisivas. Para el sociólogo alemán, la ciencia social se ocupa de la comprensión de la acción social:

Debe entenderse por sociología...: una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo... "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos es referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 1993, 5).

El comportamiento humano no se reduce a mera conducta, sino que deviene acción. La acción humana es, justamente, la conducta dotada de una significación subjetiva. Si admitimos

esta distinción, es lógico llegar a la conclusión de que el saber sobre los fenómenos sociales sólo puede legitimarse mediante la interpretación por parte del observador del sentido conferido por el actor a su conducta. Esta es una de las razones fundamentales para mantener que las acciones humanas no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales (cf. Carr y Kemmis, 1988, 102-104).

Desde nuestro punto de vista, el instrumento clave mediador de la comprensión es el lenguaje. Según Ibáñez, en nuestra sociedad "el lenguaje funciona como equivalente general de valor... de todas las prácticas significantes" (Ibáñez, 1986, 41). El lenguaje no es sólo un instrumento para investigar la sociedad, sino "el objeto propio del estudio: pues, al fin y al cabo, el lenguaje es lo que la constituye o al menos es coextensivo con ella en el espacio y en el tiempo" (Ibáñez, 1986, 42). Desde esta perspectiva, las ciencias sociales desembocan en una semiología: semiología del inconsciente con Lacan, semiología del mito y del parentesco con Levi-Strauss, semiología de las relaciones y contradicciones sociales con Althusser, semiología de la literatura con Barthes, semiología de la historia con Foucault (Ibáñez, 1986, 42).

La importancia del lenguaje se pone de relieve al considerar que la "tecnología lingüística" es superior y anterior, lógica y prácticamente, a la "tecnología estadística", puesto que, como escribe Ibáñez, "contar unidades es una operación posterior y lógicamente inferior a la de establecer identidades y diferencias; sólo se puede contar aparte aquello que previamente se sabe que está separado de lo otro y es en sí idéntico" (Ibáñez, 1986, 43-44).

La cuestión del lenguaje ha tenido un tratamiento importante en el ámbito de la hermenéutica filosófica propuesta por Gadamer. Para el autor de *Verdad y método*, el lenguaje es el medio, la condición y el horizonte a través de los cuales se realiza la experiencia hermenéutica:

El lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente (Gadamer, 1993, 531).

Gadamer considera el lenguaje y su función comprensiva un supuesto ontológico, y no meramente metodológico o epistemológico. La consecuencia de esta perspectiva es radical: no podemos evadirnos, ni siquiera cuando intentamos hacer ciencia, del "círculo mágico de nuestra educación lingüística, de nuestros hábitos lingüísticos y de nuestro modo de pensar mediado lingüísticamente" (Gadamer, 1994, 195). Expresa esta misma idea con una frase bella y rotunda: "Habitamos en la palabra" (Gadamer, 1994, 194).

Gadamer (1993, 585) pone de relieve que "para garantizar la verdad no basta el género de seguridad que proporciona el uso de métodos científicos", especialmente en el caso de las ciencias del espíritu. Al tener en cuenta el hecho de que no existe comprensión libre de todo prejuicio, resulta lógica la limitación del método cientifista y se evidencia la necesidad de la herramienta hermenéutica: "Lo que no logra la herramienta del método—escribe Gadamer—tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad" (Gadamer, 1993, 585). En los últimos tiempos, estamos asistiendo a la recuperación de la tradición hermenéutica y a la influencia de la misma en los planos epistemológico y metodológico de la investigación social (Beltrán, 1988, 81-87).

Berger y Luckmann (1978, 52-65) enfatizan el decisivo papel que desempeña el lenguaje en la configuración de la vida cotidiana y en el conocimiento de ésta. El lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana y en él se sustentan, fundamentalmente, las objetivaciones comunes de los seres humanos. Además, tipifica las experiencias, permitiendo incluirlas en categorías amplias, dentro de las cuales adquieren un sentido para los sujetos.

La investigación social está viviendo en los últimos años un importante y novedoso "giro lingüístico", caracterizado no tanto por la pretensión de identificación de lo verdadero, cuanto por el intento de dar cuenta de la manera en que los discursos particulares producen "efectos de verdad" (cf. Lather, 1992, 96; Geertz, 1987).

3. EL ENFOQUE CUALITATIVO. LA DISPUTA CUANTITATIVO/CUALITATIVO

Normalmente se suelen asociar las expresiones paradigma interpretativo y paradigma cualitativo y, por otro lado, paradigma positivista y paradigma cuantitativo. La expresión "investigación cualitativa" ha llegado a ser una expresión general y abarcadora de un conjunto heterogéneo de enfoques de investigación alternativos al planteamiento positivista y postpositivista. De hecho, dos *Handbooks* sobre investigación no convencional publicados en los últimos años de indudable resonancia en la comunidad investigadora incluyen en su título la denominación de "investigación cualitativa" (LeCompte et al., 1992; Denzin y Lincoln, 1994). Pensamos que esta denominación se ha impuesto de manera generalizada.

El debate cualitativo/cuantitativo ha sido y continúa siendo un debate abierto, en el que queremos entrar ahora, en el contexto de nuestra exposición del paradigma interpretativo. Las soluciones propuestas han sido muchas (cf. Álvarez Méndez, 1986; Alvira, 1983; Reichard y Cook, 1986; García Ferrando, 1988; Ibáñez, 1988; Pérez Serrano, 1994, 52-72; Lucio-Villlegas, 1991, I, 78-87; Morales y Moreno, 1993; Mukherjee, 1993). Nos limitaremos a señalar las cuestiones más relevantes de la discusión en el marco de nuestro planteamiento, siendo conscientes de que se trata de una discusión de una enorme complejidad.

La dicotomía cualitativo/cuantitativo surge como una consecuencia metodológica de la cuestión del "Methodenstreit". Las contraposiciones entre comprensión y explicación y entre ciencias ideográficas y nomotéticas desembocan en el debate sobre cualidad/cantidad y sobre el empleo, o no, de métodos estadísticos-matemáticos (Alvira, 1983, 54). Alvira analiza la dicotomía radical en sociología entre la perspectiva humanista/cualitativa (deudora de las propuestas de Dilthey y de Rickert y de los trabajos de la Escuela de Chicago, caracterizada por su énfasis en el lenguaje, la interpretación de los hechos humanos y el punto de vista del actor social) y la perspectiva cientifista/cuantitativa (alineada con los diferentes positivismos, caracterizada por su énfasis en la formalización de teorías, la explicación, la medición y la contrastación objetivas). En realidad, una posición intermedia entre las dos perspectivas ya fue adoptada por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, quienes admitieron la posibilidad de una explicación de los fenómenos sociales, pero se distanciaron de la perspectiva global positivista, afirmando la necesidad de enjuiciar críticamente los fenómenos estudiados a la luz de la teoría crítica (cf. García Ferrando, 1988, 217).

Los tres aspectos claves presentes en el debate son las dicotomías explicación frente a comprensión, medición frente a caracterización cualitativa y abstracción frente a concreción.

(Alvira, 1983, 59). La postura de Alvira coincide con la de Reichardt y Cook en el sentido de defender la complementariedad y necesidad de las dos perspectivas (Alvira, 1983, 58 y 73-74), pero estimamos que su propuesta, en los términos en que la formula, es inadecuada porque hace uso de una versión muy "débil" del concepto de explicación, porque recurre a los autores que están en la frontera de cada una de las dos perspectivas (por ej., Lazarsfeld en el lado cuantitativo; Glasser y Strauss en el lado cualitativo) y porque autonomiza, como hacen otros autores, el nivel metodológico del paradigmático-epistemológico. En una línea similar a la de Alvira y Reichardt y Cook se sitúa Pérez Serrano (1994, I, 52-72), autora que diferencia entre las críticas bien fundadas al enfoque cuantitativo y las críticas engañosas e incluso exageradas. Pérez Serrano (1994, I, 71-72) defiende el acercamiento de los dos enfoques y la necesidad de concentrar los esfuerzos en el desarrollo de investigaciones y no en la discusión metodológica.

Uno de los aspectos que ha complicado la controversia se refiere a las deficiencias con que se han usado ambos términos (Morales y Moreno, 1993). La falta de delimitación de los dos términos provoca ambigüedad. Existe un uso polisémico de dichos vocablos. Por ejemplo, cuantitativo puede aludir a las características propias del positivismo, al uso de entrevistas o cuestionarios estandarizados o a la utilización de la estadística en el análisis de los datos; por su parte, cualitativo puede aludir a las características propias de la fenomenología, al uso de estudios de casos o a la utilización de la etnografía.

Desde el punto de vista de los autores positivistas, lo cuantitativo hace referencia a los fenómenos que son formalizables dentro de leyes o teorías; lo cualitativo tiene que ver con los fenómenos que no pueden expresarse de manera formal. Desde el punto de vista interpretativo, lo cualitativo describe las acciones sociales reguladas por normas sociales, mientras que lo cuantitativo describe los fenómenos no regulados por normas, como las conductas de tipo reflejo (cf. Morales y Moreno, 1993, 41).

Un planteamiento más riguroso es el propuesto por Reichardt y Cook, que diferencian, dentro de cada concepto, los niveles paradigmático y metodológico (Reichardt y Cook, 1986, 31-39; Morales y Moreno, 1993, 42-44). Desde esta perspectiva, el paradigma cuantitativo tendría las características propias del positivismo y el método cuantitativo estaría relacionado con los experimentos, la observación no participante y las entrevistas y encuestas estandarizadas. Y el paradigma cualitativo tendría las características propias del paradigma fenomenológico y el método cualitativo estaría relacionado con el estudio de casos, la observación participante, la etnografía y las entrevistas y encuestas sin estandarizar.

Morales y Moreno (1993, 44-49; seguimos la exposición de estos autores, aunque nos distanciamos de las conclusiones a las que llegan), después de analizar las propuestas de autores como Halfpenny, Jacobs y Reichardt y Cook, proponen una clasificación en base a dos criterios. El primero de ellos es la noción de paradigma empleada:

- (1) Noción de paradigma mediante características epistemológicas (método propuesto, relaciones entre sujeto y objeto, objetivos de la investigación, papel de la objetividad, noción de causalidad). Desde este prisma, se podría caracterizar el paradigma cuantitativo como idéntico al positivismo por: la separación entre sujeto y objeto; la aspiración a la objetividad y a la causalidad; el uso de un método riguroso; y el objetivo de la verificación. El paradigma cualitativo sería descrito como equivalente al enfoque interpretativo, por: la idea de que la vida social no está sujeta a regularidades como la vida natural; el acto de conocimiento

está determinado por el sujeto que lo realiza; la objetividad es entendida como acuerdo o consenso social; y el método es propio de las ciencias sociales.

- (2) Noción de paradigma mediante características relacionadas con la contrastación. La contrastación de carácter cuantitativo tendría que ver con: manipulación de variables definidas operacionalmente y medidas con escalas de razón o intervalo; uso de procedimientos estandarizados para la recogida de datos; interacción mínima del investigador en la situación; control riguroso de variables extrañas; utilización de la estadística y el modelo lineal para medir las covariaciones entre variables. La contrastación de carácter cualitativo tendría que ver con: no manipulación de variables; uso de procedimientos estandarizados para la recogida de datos; el investigador se implica en la situación; control de variables extrañas; no uso de la estadística ni de modelos lineales.

El segundo criterio empleado por Morales y Moreno es la actitud ante la problemática. Mediante este criterio existen dos tipos de trabajos: los que adoptan una actitud de incompatibilidad y los que mantienen una actitud de integración. Desde nuestro punto de vista, los autores que plantean la integración de los dos enfoques, una vez admitida la diferencia entre un nivel paradigmático y otro metodológico, tienden a defender la autonomización de este último señalando que aunque existan diferencias conceptuales y epistemológicas, se puede producir una convergencia de las técnicas con las que trabaja cada enfoque (cf. Morales y Moreno, 1994: 49; Reichardt y Cook, 1986, 31 ss.). En otros casos, bajo la etiqueta de "investigación cualitativa" se esconde un análisis cuantitativo de datos recogidos cualitativamente. Estas investigaciones no difieren demasiado de las investigaciones de corte empirista y positivista.

Reichardt y Cook (1986, 43-48) indican tres razones que justifican el empleo conjunto de ambas estrategias: pueden responder a objetivos múltiples; pueden apoyarse mutuamente para conseguir un conocimiento más amplio; y finalmente, la triangulación contribuye a la corrección de los sesgos presentes en cada método. Sin embargo, los argumentos de estos autores tenemos que ubicarlos en el ámbito específico en el que sitúan la discusión, que es el ámbito de la investigación evaluativa. En nuestra opinión, los argumentos que aducen para la convergencia metodológica en este campo son convertidos por los autores, sin discutir sus consecuencias, en argumentos de carácter general.

El abordaje más usual de la distinción entre cuantitativo y cualitativo parece olvidar que la matematización está presente no sólo en el primer enfoque, sino también en el segundo, pues que el concepto más general en matemáticas no es el de número, sino el de orden. Y ambos enfoques aspiran a realizar un análisis "ordenado". Para clasificar, ordenar y medir es preciso un sujeto y un dispositivo de medición. Este proceso se desarrolla en un ámbito social. Por eso la expresión "medida de la sociedad" es ambigua, puesto que "sociedad" es objeto (es decir, es medida) y sujeto (esto es, mide) (Ibáñez, 1988, 219 y 226). Dicho en otros términos, a nuestro juicio, y siguiendo las sugerencias planteadas por Ibáñez, el enfoque cuantitativo ya supone de entrada, por el dispositivo metodológico empleado y por las operaciones de selección y filtrado de la realidad que implica dicho dispositivo, una orientación "cualitativa" en el estudio de "realidad" social. De hecho, para analizar correctamente los procesos sociales hay que tener en cuenta que la cualidad se transforma en cantidad (por ej., la codificación lingüística de procesos dinámicos) y la cantidad se transforma en cualidad (por ej., los datos y las estructuras numéricas y no numéricas forman parte de dispositivos de control social mediado por sujetos humanos en cuya conciencia la cantidad se transforma en una cualidad) (Ibáñez, 1988, 228).

Finalmente, queremos indicar varias ideas para concluir este debate. En primer lugar, estimamos que puede resultar beneficioso explorar las posibilidades de confluencia de los dos enfoques, pero dejando bien claramente establecido el significado otorgado a los términos y la orientación de base del investigador. Las sugerencias para un acercamiento de las dos orientaciones en el ámbito de la investigación educativa formuladas por Mukherjee (1993) nos parecen importantes y dignas de atención.

En segundo lugar, creemos que el conocimiento de los fundamentos epistemológicos y del procedimiento metodológico del paradigma rival puede llegar a ser un elemento esclarecedor del paradigma en el cual se desenvuelve el investigador. Sobre esta cuestión, Reichardt y Cook han señalado que los investigadores conocen mejor uno de los dos paradigmas, lógicamente el enfoque con el que trabajan normalmente, e ignoran el otro (Reichardt y Cook, 1986, 49).

En tercer lugar, las soluciones propuestas en el litigio paradigmático cuantitativo/cualitativo parecen depender, a la vista de la literatura consultada, de al menos estos factores: la perspectiva propia del investigador que realiza la propuesta, perspectiva que incluye su adscripción disciplinar, su ubicación profesional y sus preferencias paradigmáticas; el contenido semántico específico de los conceptos empleados, que varía entre los diferentes investigadores, aún en el caso de los mismos conceptos; los autores y corrientes de investigación seleccionados para legitimar la propuesta; y el tipo de problemas seleccionados a los cuales se supone que resulta aplicable la propuesta. Si esto es así, entonces las propuestas realizadas son todas de carácter situacional y deben de ser analizadas en función del contexto y procesos de los que dependen. Pensamos que es difícil articular una propuesta de carácter global que pueda eludir esta problemática.

En cuarto lugar, nos parece interesante recoger la propuesta de M. de Miguel (1988), que resume, basándose en Morgan, las actitudes ante los diferentes paradigmas en cinco tipos de respuestas: de supremacía, en el caso de que se considere que uno de ellos es superior a los demás; de síntesis, si se da una combinación ecléctica de aportaciones; de contingencia, en el supuesto que se proponga que el investigador debe de elegir en función de los fenómenos y del contexto; dialéctica, al concebir las diferencias entre perspectivas contrarias como un modo de hacer aflorar nuevos modos de conocimiento; y en último término la actitud, en la línea de Feyerabend, del "todo vale", al pensar que no existe idea, por antigua o absurda que sea, que no haga avanzar el conocimiento.

En quinto lugar, otra aclaración que nos parece pertinente tiene que ver con los términos cantidad y cualidad (cf. Ibáñez, 1988, 225; los ejemplos recogidos son de Ibáñez). La cualidad tiene que ver con la comprensión de conceptos o conjuntos y la cantidad con su extensión. La cantidad es intensiva en el caso de que el todo sea mayor que una parte (por ej., "algunos españoles son socialistas") y es extensiva cuando una parte es mayor o menor que otra parte. La cantidad extensiva es no métrica, cuando no sabemos cuánto mayor es una parte respecto de la otra (por ej., "casi todos los españoles votaron al PSOE") o métrica, si sabemos cuánto mayor es (por ej., "diez millones de españoles votaron al PSOE"). La cantidad métrica exige que las partes y el todo puedan ser reducidos a iteraciones de una unidad. Pero este tipo de medida no es el único, aunque tienda a confundirse lo cuantitativo con lo que es susceptible de medición en el sentido restringido ya apuntado. En nuestra opinión, una perspectiva de este tipo no es conjugable con un enfoque de carácter cualitativo.

Finalmente, y siguiendo las sugerencias de Guba y Lincoln (1994, 115-116), creemos que existe una divergencia epistemológica básica entre las perspectivas cualitativa y cuantitativa,

pero que ello no impide la consecución de cierta convergencia técnica, que debe ser realizada desde los supuestos del paradigma propio mediante la adaptación y modificación de las técnicas del otro paradigma que se estimen convenientes. Así, creemos que es posible aprender mucho de las investigaciones realizadas con una metodología cuantitativa, pero concebidas desde una epistemología de orientación crítica. La investigación de Lerena (1989) nos parece importante. Otra cuestión importante es la observación de Husen, en el sentido de que la estrategia que adopte depende en una buena parte del objetivo que se pretende conseguir en la investigación (Husen, 1988, 52).

4. LA PRODUCCIÓN Y LA UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO. IMPLICACIONES METODOLÓGICAS. LA CREDIBILIDAD

En el paradigma interpretativo, el conocimiento social obtenido posee unas características genuinas que lo diferencian del conocimiento social nomotético formulado en leyes generalizables propio del positivismo (para este apartado, cf. Greene, 1990, 227-245). El conocimiento interpretativo es un conocimiento fundamentado o enraizado ("grounded") en los ámbitos sociales, en los que se genera, puesto que está basado en las experiencias en el campo del investigador de los participantes. Esto implica el recurso al conocimiento de tipo *emic* (en tanto que opuesto a *etic*; cf. Harris, 1987, 491-523; Ibáñez, 1988, 219-221) es decir, a las visiones subjetivas de los individuos y a los significados de las mismas en el marco del contexto social. Dado que se trata de conocimiento "emic", es lógico inferir que estamos tratando con un saber problemático cargado de significaciones personales, sociales, ideológicas y valorativas.

La acumulación del conocimiento de carácter interpretativo posee una función de típicador, en el sentido de que los resultados de un estudio nos facilitan un punto de partida en un ciclo continuado de indagación. La transferibilidad (cf. Lincoln y Guba, 1985, 316), como alternativa a la generalización de carácter hipotético-deductivo, es un concepto útil para determinar el tipo de conocimiento propiciado por el paradigma interpretativo y de la eventual utilidad de los saberes producidos. Desde la perspectiva de la transferibilidad, el objetivo del investigador consiste en proporcionar una descripción tan completa del caso particular estudiado que permita a otras personas emitir un juicio fundado respecto a la aplicabilidad de los resultados al contexto propio. La formulación del juicio sobre las consecuencias de la investigación se traslada del investigador a los usuarios potenciales. El conocimiento interpretativo implica una colaboración entre el investigador y los participantes, una de cuyas consecuencias puede ser la mejora de la acción y de las perspectivas que poseen los actores sociales sobre su propia existencia sobre su praxis y sobre el contexto de su vida cotidiana. La investigación interpretativa, desde este punto de vista, es decididamente democrática, a diferencia del modelo positivista, en el cual la relación investigador-investigado es vertical y jerárquica.

Hasta ahora hemos caracterizado al paradigma interpretativo ontológica y epistemológicamente. Aunque en las discusiones anteriores se pueden intuir las implicaciones metodológicas no hemos llegado a indicarlas de manera específica. Según Schwandt (1990, 266), las metodologías interpretativas tienen los siguientes rasgos:

- (1) Énfasis en la comprensión de la experiencia humana, y de cómo es vivida y sentida por parte de los participantes.
- (2) Realización de la investigación en un contexto particular, puesto que la experiencia sólo adquiere significado en una trama particular.
- (3) Las acciones transcurren de un modo natural, en el sentido de que no se trata de acciones "fabricadas" o creadas artificialmente.
- (4) El investigador desarrolla procedimientos adecuados para captar la experiencia y el contexto como un todo complejo geográfico, temporal y sociocultural.
- (5) La investigación se lleva a cabo considerando al investigador como un instrumento; para ello, el investigador se sirve de métodos de campo, los cuales incluyen técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad.
- (6) El análisis adopta normalmente una forma inductiva, que suele concluir en un informe de caso narrativo y no en un informe técnico e impersonal.

Las metodologías interpretativas hacen hincapié en la fidelidad al asunto investigado, en oposición a la primacía del método de la ciencia objetivista; defienden la complementariedad de perspectivas aportadas por el investigador y por los participantes; y desarrollan un concepto de verdad entendido como el grado de correspondencia establecido entre el relato del investigador sobre la experiencia de los participantes y la visión de éstos (Schwandt, 1990, 272-273). Todos estos rasgos se consideran propios de un enfoque fenomenológico, hermenéutico y dialéctico (Guba y Lincoln, 1994, 109).

En los últimos años se han multiplicado, desde diferentes aproximaciones, las aportaciones tendentes a establecer criterios de calidad para asegurar la credibilidad de la investigación interpretativa (cf. Altheide y Johnson, 1994; Anguera, 1986; Cajide, 1992, 359-364; Eisenhart y Howe, 1992; Goetz y LeCompte, 1984, 212-246; Guba, 1983; Hamilton, 1983; Hammersley, 1992; Lincoln y Guba, 1985, 119-125, 155-157 y 289-331; Marshall, 1990; Miles y Huberman, 1984, 230-243; Santos Guerra, 1990, 161-175; Smith, 1990; Spindler y Spindler, 1992, 72-74; cf. también Alvira et al., 1981, 21-89 y Cronbach, 1981).

La búsqueda de criterios seguros sobre los que apoyar la investigación ha sido uno de los rasgos característicos de las corrientes positivistas. El enfoque convencional en la investigación social tiene su origen en la conocida obra de 1963 de Campbell y Stanley sobre diseños experimentales y cuasi-experimentales. Estos autores establecieron los conceptos validez interna y de validez externa y describieron las amenazas a cada una de ellas y los modos posibles de neutralizarlas. La mayor parte de la investigación social convencional de los últimos treinta años ha seguido la estela propuesta por Stanley y Campbell.

Las críticas a este enfoque se hicieron cada vez más fuertes y consistentes. A comienzos de los setenta, Harré y Secord (cits. en Alvira et al., 1981, 54-58) formularon cuatro aspectos problemáticos de la investigación experimental: a) limitaciones impuestas por la misma naturaleza de la situación experimental: esta situación es artificial porque no tiene nada que ver con la experiencia cotidiana y porque impide al sujeto la exploración activa de la situación, limitándolo a la respuesta ante los estímulos presentados por el experimentador; b) deficiencias en la operacionalización de los conceptos, que no se adecuan al mundo externo, al cual deben representar; c) desconocimiento del parámetro de la personalidad de los sujetos experimentales, puesto que las diferencias de personalidad entre sujetos son tratadas como varianzas de error; y d) influencia

de la interacción peculiar entre sujeto e investigador, ante la cual responde el sujeto de una manera ritualizada al no conocer al experimentador.

Otro hito importante en la crítica a los criterios de bondad del enfoque convencional proviene de la famosa conferencia de Cronbach (1981), el cual, ante el "santuario" científico de la Asociación Americana de Psicología, atacó el ideal de la generalización y defendió una interpretación de los resultados de la investigación ligada al contexto. Sus palabras influyeron poderosamente en los enfoques metodológicos de la investigación social:

Nos ha llegado el momento de "exorcizar" la hipótesis nula. No podemos permitirnos tirar costos datos por la alcantarilla cada vez que los efectos presentes en la muestra "no lleguen a alcanzar significación significativa"...

Hay más cosas en los cielos y en la tierra de las que soñamos en nuestras hipótesis, y nuestras observaciones deberían estar abiertas a ellas (Cronbach, 1981, 270-271).

Según este autor, la observación en el contexto debe convertirse en una prioridad de investigación, relegando a segundo término el objetivo de la generalización. Y en todo caso debe quedar claro que "toda generalización es una hipótesis de trabajo, no una conclusión" (Cronbach, 1981, 273). Cronbach reclama, finalmente, ir más allá de las dos disciplinas científicas de la Psicología (es decir, el control experimental y la correlación sistemática), a través de una observación contextual intensiva realizada mediante una actitud de completa apertura mental (cf. Hamilton, 1983, 143-145).

En el ámbito del paradigma interpretativo, las cuestiones sobre la credibilidad de la investigación han cobrado una progresiva importancia en los últimos años. Al superarse la fase inicial de establecimiento de este paradigma y al consolidarse y aumentar su legitimidad metodológica, epistemológica, académica y social, el problema de los criterios de garantía de la investigación ha pasado a primer plano. Fundamentalmente podemos diferenciar tres posturas (cf. Eisenhart y Howe, 1992). La primera supone una aplicación, adaptada y modificada, de los criterios sobre validez y fiabilidad propuestos en el enfoque convencional. En esta postura podemos situar a Denzin (en sus primeras publicaciones) y a Goetz y LeCompte (1984, 212-246). Goetz y LeCompte (1984, 212), por ejemplo, son partidarias del establecimiento de criterios claros de evaluación de las investigaciones que sean susceptibles de ser analizadas y valoradas por las comunidades científicas. La fiabilidad externa concierne a los problemas sobre el status del etnógrafo, la selección de informantes, los escenarios sociales, los constructos analíticos y los métodos de recogida y análisis de datos. La fiabilidad interna tiene que ver con el uso de descriptores de bajo nivel inferencial, la simultaneidad de varios investigadores y la comprobación por parte de los participantes. La validez interna se refiere a la historia, la influencia del observador, la selección y regresión, la mortalidad y las conclusiones espurias. Finalmente la validez externa tiene que ver con las amenazas procedentes de los efectos de selección, de escenario, de historia y de constructo. Goetz y LeCompte señalan que el punto fuerte de la investigación interpretativa es la validez, a causa de la convivencia con los participantes, las entrevistas, la observación natural y el proceso de autovigilancia por parte del investigador (Goetz y LeCompte, 1984, 224). En nuestra opinión, la propuesta de estas autoras, aunque realizada desde una posición de compromiso con la investigación objetivista, resulta muy útil por la variedad de cuestiones planteadas y por su carácter sistemático.

La segunda postura sobre los criterios de bondad presenta un enfoque alternativo al convencional. En este caso, no se trata ya de adaptar el enfoque de Campbell y Stanley, sino de elaborar unos criterios autónomos, desde la propia lógica de la investigación interpretativa. Según Eisenhart y Howe (1992, 648-653), podemos situar en esta órbita las propuestas de Erickson (1989) y de Lincoln y Guba (1985).

Guba (1983) y, posteriormente, Lincoln y Guba (1985, 289-331) han formulado un conjunto de criterios para garantizar la calidad de la investigación interpretativa. Estos autores emplean cuatro conceptos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, que constituyen los equivalentes, respectivamente, de los términos convencionales de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Comentamos los cuatro conceptos siguiendo a Guba (1983) y a Lincoln y Guba (1985, 289-331):

- (1) Credibilidad. Los autores sugieren cinco procedimientos para aumentar la credibilidad:
 - a) Actividades que aumentan la probabilidad de que los resultados producidos sean creíbles:
 - estancia prolongada en el escenario.
 - observación persistente.
 - triangulación (diferentes fuentes, métodos, investigadores y teorías).
 - b) Actividades que proporcionan una comprobación externa:
 - juicio crítico de los compañeros.
 - c) Actividades dirigidas al refinamiento de la hipótesis de trabajo:
 - análisis de casos negativos.
 - d) Actividades que hacen posible comprobar los resultados y las interpretaciones mediante la contrastación con "datos brutos" ("raw data"):
 - adecuación referencial.
 - e) Actividades que facilitan una prueba directa sobre los resultados por parte de los informantes:
 - comprobación con los participantes.
- (2) Transferibilidad. El investigador interpretativo se limita a formular hipótesis de trabajo junto a una descripción del tiempo y del contexto en el los cuales se producen esas hipótesis. La capacidad para juzgar la transferencia del estudio se deja en manos de los lectores o usuarios. Para facilitar esta tarea, se debe hacer un muestreo teórico, se recogen abundantes datos descriptivos y se desarrollan descripciones minuciosas.
- (3) Dependencia. Para favorecer la estabilidad de los datos, los autores proponen:
 - a) métodos solapados, de manera que puedan complementarse y suplir mutuamente las deficiencias.
 - b) réplica paso a paso, mediante la cual dos equipos de investigadores revisan el mismo material y contrastan sus conclusiones de manera continuada a lo largo de todo el proceso de la investigación.
 - c) establecimiento de una pista de revisión, que permita realizar un seguimiento del proceso de investigación.
 - d) posibilidad de revisión por parte de un observador externo ("inquiry audit").
- (4) Confirmabilidad. Los autores proponen un conjunto de procedimientos para comprobar la adecuación de la investigación y el correcto proceder del investigador en todo el proceso.

Entre otros elementos, se acude, nuevamente, a la triangulación y al mantenimiento de un diario reflexivo por parte del investigador.

La tercera postura sobre la credibilidad tiene unos tintes más radicales y a nuestro juicio supone una ruptura drástica con las dos anteriores. Autoras como Roman (Roman, 1992; Roman y Apple, 1991) y Lather (1990, 1992) consideran que hay que trascender los criterios propuestos por una parte de los investigadores interpretativos. Para ello, es preciso reconsiderar y asumir hasta sus últimas consecuencias el carácter político, dialéctico, subjetivo e implicative que entraña la investigación social. Los investigadores situados en esta postura preconizan nuevas y creativas formas de entender la validez de la investigación. Por ejemplo, Lather (cf. Lather, 1992, 94-95) en una de sus investigaciones, realizada desde una orientación que ella denomina "postestructuralista" y "postrepresentacional", redactó cuatro historias diferentes sobre el trabajo empírico llevado a cabo, construyendo cuatro "cuentos" sobre la experiencia vivida: realista, crítico, deconstructivo y reflexivo. Así, Lather desborda el procedimiento clásico consistente en la redacción de un informe de investigación. Roman (1992), por su parte, reclama, desde una óptica feminista y materialista, una concepción democratizadora y dialógica de las relaciones entre el investigado y los participantes. En este proceso, el objetivo último es no sólo la mejora de la comprensión y del conocimiento, sino fundamentalmente el replanteamiento de la praxis, tanto de los sujetos como del propio investigador (Roman, 1992). Los autores que siguen esta postura se sitúan en enfoques críticos, feministas o deconstructivos y acentúan el carácter relativista y situacional de la validez interpretativa. Tanto los enfoques de Lincoln y Guba (1985) como los de Roman (1992) y Lather (1992) suponen una posición alternativa a las propuestas de orientación realista. Nos encontramos, pues, más allá del realismo sutil (Hammersley, 1992), del realismo crítico (Philips, 1990) y del realismo trascendental (Miles y Huberman, 1984, 15-25).

El interpretativismo tiene una orientación no fundacionalista, puesto que rechaza la idea de que hay un criterio absoluto de certeza. Se trata, pues, de una perspectiva relativista y no realista, puesto que, como escribe Marshall (1990, 175), "la realidad social no es una realidad independiente, sino que es una realidad construida socialmente: la realidad de significados, intenciones y propósitos es descubierta en la interpretación o es establecida por la interpretación". Este relativismo no significa una posición escéptica sobre las posibilidades de la razón humana para conseguir referencias adecuadas para la vida, para el trabajo y para la praxis. En este sentido, estos enfoques nos sitúan más allá del objetivismo y del relativismo (empleando este término en el sentido negativo de escepticismo y nihilismo), dado que se trataría de promover, de manera práctica, en todos los ámbitos en que sea posible, "el tipo de solidaridad, participación y reconocimiento mutuo que se encuentra en las comunidades dialógicas" (Bernstein, 1983, 231).

5. LA CONCEPCIÓN DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO SOBRE LA TEORÍA Y SU FUNCIÓN

Desde la perspectiva interpretativa, la teoría se concibe de una manera opuesta a los enfoques positivistas. En éstos, la teoría suministra la pauta a partir de la cual se conducirá la práctica educativa. En cambio, el paradigma interpretativo aspira simplemente a explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones así como a descubrir el conjunto

de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio (en nuestro caso, las actividades educativas), y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Carr y Kemmis, 1988, 103-104). Así, la teoría, aunque construida por el investigador, es generada a partir de los supuestos explicitados por los propios participantes. De esta manera, la perspectiva interpretativa crea al menos dos posibilidades de cambio en la práctica. Una se refiere a la reducción de los problemas de comunicación, puesto que el hecho de revelar el sentido asignado a las acciones por sus protagonistas facilita el diálogo y la comunicación. Este talante dialogante resulta fundamental en situaciones sociales tradicionalmente saturadas de intolerancia y falta de acuerdo (sobre el diálogo, cf. Not, 1992). Además, el interpretativismo influye en la práctica al ofrecer a los sujetos la posibilidad de reconsiderar sus actitudes, creencias y maneras típicas de razonamiento que están en la base de la práctica. De esta forma, los individuos pueden alterar el entendimiento que mantienen sobre sí mismos y sobre sus contextos cotidianos, haciendo viable, en consecuencia, la mejora de la propia práctica. Como señalan Carr y Kemmis (1988, 106), “el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica”. La misión de la ciencia social interpretativa consiste, pues, en “transformar las conciencias, diferenciar los modos de aprehensión e iluminar la acción” (Carr y Kemmis, 1988, 108).

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHEIDE, D.L.; JOHNSON, J.M. (1994): Criteria for assessing interpretive validity in Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994), 485-499.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1986): Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (1986), 9-23.
- ALVIRA, F. (1983): “Perspectiva cualitativa – perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22. 53-75.
- ALVIRA, F. et al. (1981): *Los dos métodos de las Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ANGUERA, M^a. T. (1986): “La investigación cualitativa”. En *Educación*, 10, 23-50.
- ANGULO, J.F. (1990): El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: Un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.) (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- BELTRÁN, M. (1988): *Ciencia y Sociología*. Madrid: CIS.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1978): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, R.J. (1983): *Beyond objectivism and relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Oxford: Basil Blackwell.
- BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- BUNGE, M. (1980): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- CAJIDE, J. (1992): “La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas”. En *Bordón*, 44, 4, 357-373.

- CAMPBELL, D.; STANLEY, J. (1973): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAPRA, F. (1985): *El punto crucial. Ciencias, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Integral.
- CARR, W.; KEMMIS, S (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez. Roca.
- CLAUSSE, A. (1972): *Hacia una pedagogía racional*. Madrid: Marova
- CRONBACH, L.J. (1981): Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica. En F. Alvira et al (1981), 253-276.
- DENDALUCE, I. (Coord.) (1988): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea y II Congreso Mundial Vasco.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- EISENHART, M.A. & HOWE, K.R. (1992): Validity in educational research. En M.D. LeCompte et al (Eds.) (1992), 643-680.
- ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittroc (Ed.) (1989): *La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-MEC, 195-301.
- FERRATER MORA, J. (1990): *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza, 4 volúmenes.
- GADAMER, H.G. (1993): *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H.G. (1994): *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1988): Cuantitativo / cualitativo. En R. Reyes (Coord.) (1988), 216-218
- GEERTZ, C. (1987): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Eds.) (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Aka
- GOETZ, J.P.; LeCOMPTE, M.D. (1984): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativa centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral inédita.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996 a): "Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos". En *Cuestiones Pedagógicas*, 12, 223-242.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996 b): "La Antropología y la Etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas". En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 151-173.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1997): El interaccionismo simbólico: propuestas teóricas y metodológicas. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla y AIDIPE, 487-491.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.; PEÑALVER GÓMEZ, C. (1999): "Investigación educativa y valores críticos del positivismo y apuesta interpretativa". En *Cuestiones Pedagógicas*, 14, 181-195.
- GREENE, J.C. (1990): Three views on the nature and role of knowledge in Social Science. En E. G. Guba (Ed.) (1990), 227-245.
- GUBA, E.G. (1983): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez-Gómez (Eds.) (1983), 148-165.
- GUBA, E.G. (Ed.) (1990): *The Paradigm Dialog*. London: Sage.

- GUBA, E.G. (1990a): The Alternative Paradigm Dialog. En E. G. Guba (Ed.) (1990), 17-27.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1991): Investigación naturalista y racionalista. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives / MEC, vol. 6, 3337-3343.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994): Competing Paradims in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) (1994), 105-117.
- GURVITCH, G. (1971): *Dialéctica y sociología*. Madrid: Alianza.
- HAMILTON, D. (1983): Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (Eds.) (1983), 139-147.
- HAMMERSLEY, M. (1992): "Some reflections on ethnography and validity". En *Qualitative Studies in Education*, 5, 3, 195-203.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARRIS, M. (1987): *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- HUSEN, T. (1988): Paradigmas de la investigación en educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Coord.) (1988), 46-59.
- HUSSERL, E. (1991): *La crisis de las ciencias europeas y la Fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- IBÁÑEZ, J. (1986): *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, J. (1988): Cuantitativo / cualitativo. En R. Reyes (Coord.) (1988), 218-233.
- KINCHELOE, J. L. (1991): *Teachers as researchers: Qualitative Inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer.
- LARROSA, J. (1988): *Interdiscipliniedad y pedagogía. Supuestos epistemológicos*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- LATHER, P. (1990): Reinscribing otherwise: The play of values in the practices of the human sciences. En E. G. Guba (Ed.) (1990), 315-332.
- LATHER, P. (1992): "El postmodernismo y las políticas de Ilustración". En *Revista de Educación*, 297, 7-24.
- LeCOMPTE, M. D. et al. (Eds.) (1992): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- LERENA, C. (1989): *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- LINCOLN, Y. S. (1990): The making of a constructivist: A remembrance of transformations past. En E. G. Guba (Ed.) (1990), 67-87.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1991): *La Investigación Participativa en procesos educativos con adultos: El caso de "Parque"*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral inédita.
- MARSHALL, C. (1990): Goodness criteria: Are they objective or judgements calls? En E. G. Guba (Ed.) (1990), 188-197.
- MÈLICH, J. C. (1994): *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- MIGUEL, M. de (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.) (1988), 60-77.

- MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative Data Analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- MORALES, M.; MORENO, R. (1993): "Problemas en el uso de los términos cualitativo /cuantitativo en investigación educativa". En *Investigación en la escuela*, 21, 39-50.
- MUKHERJEE, B.N. (1993): "Toward a rapprochement between two basic paradigms of educational research". En *Quality & Quantity*, 27, 383-410.
- NOT, L. (1992): *La enseñanza dialogante. La enseñanza en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1986): *La educación construible. Bases para una teoría dinámica de la educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PEÑALVER GÓMEZ, C. (1988): "Algunos supuestos de la complejidad en el pensamiento educativo". En *Cuestiones Pedagógicas*, 1987-1988, 4-5, 159-170.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, 2 vols.
- POPKEWITZ, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- QUINTANILLA, M.A. (dir.) (1976): *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- QUINTANILLA, M.A. (1976 a): El mito de la ciencia. En M.A. Quintanilla (Dir.) (1976), 65-81.
- REICHARDT, Ch. S.; COOK, T.D. (1986): Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T. D. Cook y Ch. S. Reichardt (1986), 25-58.
- REYES, R. (Coord.) (1988): *Terminología científico-social. Aproximación crítica*. Barcelona: Anthropos.
- ROMAN, L. G. (1992): The political significance of other ways of narrating ethnography: A feminist materialist approach. En M. D. LeCompte et al. (Eds.) (1992), 555-594.
- ROMAN, L. G.; APPLE, M. W. (1991): "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica". En *Educación y Sociedad* 9, 59-90.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1984): *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Humanitas.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- SARTRE, J.-P. (1982): *Crítica de la razón dialéctica*. En J.-P. Sartre (1982): *Obras completas*. Madrid: Aguilar, vol. 3, 991-1478.
- SCHWANDT, T. (1990): Paths to inquiry in the social disciplines: Scientific, constructivist, and critical theory methodologies. En E. G. Guba (Ed.) (1990), 258-276.
- SCHWARTZ, H.; JACOBS, J. (1984): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- SMITH, J.K. (1990): Alternative research paradigms and the problem of criteria. En E. G. Guba (Ed.) (1990), 167-187.
- SMITH, J.K. (1992): "Interpretive inquiry: A practical and moral activity". En *Theory into practice*, 31 2, 100-106.
- SPINDLER, G.; SPINDLER, L. (1992): Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. En M. D. LeCompte et al. (Eds.) (1992), 53-92.
- WEBER, M. (1984): *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.
- WEBER, M. (1993): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.