

## CAPÍTULO 2

# Paradigmas e investigación educativa

---

---

---

Investigación Cualitativa en Educación.  
Fundamentos y Tradiciones

M. Paz Sandin Esteban.  
Mc Graw Hill. Madrid; 2003  
Capítulo 2. Páginas 27 a 44

## 2. PARADIGMAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo realizamos una aproximación a las principales controversias epistemológicas y metodológicas relacionadas con la investigación educativa, considerada desde un enfoque paradigmático. Básicamente, afrontaremos las cuestiones más debatidas en torno al debate “investigación cuantitativa” *versus* “investigación cualitativa” y exponaremos las diversas posturas defendidas acerca de la posible integración o complementariedad paradigmática.

Los supuestos básicos que subyacen a las diversas perspectivas teóricas (positivismo, interpretativismo, teoría crítica, etc.) que iluminan los enfoques y paradigmas aquí señalados serán abordados y desarrollados ampliamente en el próximo capítulo.

### 2.1. El concepto kuhniano de “paradigma”

El concepto “paradigma”, generalizado a partir de la publicación en 1962 de la obra de Kuhn<sup>1</sup>, *The Structure of Scientific Revolutions*, no ha estado exento de matizaciones y críticas por parte de diversos autores. Una de las acusaciones que ha recibido la noción kuhniana de paradigma ha sido su ambigua y vaga definición, que ha dado lugar hasta veintidós sentidos diferentes de la utilización del término (Mastermann, 1975), que pueden agruparse en tres ámbitos:

1. **Aspecto filosófico (o metafísico) de paradigma.** Imagen del mundo y creencias básicas de la comunidad científica acerca de la realidad (por ejemplo, atomismo, mecanicismo, evolucionismo, fenomenalismo...).
2. **Aspecto sociológico del paradigma.** Estructura y relaciones internas y externas de la comunidad de científicos que detentan un mismo paradigma. Institucionalización del paradigma articulado en torno a sociedades científicas, apoyo a determinadas líneas de investigación, publicaciones periódicas, manuales de

---

<sup>1</sup> El concepto “paradigma” fue utilizado por primera vez en teoría de la ciencia por Ch. Lichtenberg (1742-1799), y ya en nuestro siglo, por Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas*.

**Tabla 2.1.** Algunas definiciones del término "paradigma"

Aproximación conceptual a la noción de "paradigma"
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos» (De Miguel, 1988: 66).</li> <li>• «Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles» (Ritzer, 1993: 598), en Valles (1997: 48).</li> <li>• «Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas» (Patton, 1978: 203). En Cook y Reichardt (1986b: 28).</li> </ul>

docencia universitaria, congresos, etc., que permite distinguirlo de otros paradigmas.

3. **Aspecto científico del paradigma.** Ligado a los problemas ya resueltos y a los principales ejemplos que son explicados gracias a la utilización del paradigma.

A pesar de las críticas<sup>2</sup>, la noción de paradigma se ha impuesto, no sin detractores, como veremos después, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, y particularmente, y este es el ámbito que nos atañe aquí, como fundamento en la identificación de los diversos enfoques o perspectivas de investigación social y educativa.

Estas son algunas definiciones del concepto de paradigma que ilustran el sentido que fundamentalmente ha adoptado en el ámbito educativo (Tabla 2.1).

Las características esenciales del concepto "paradigma" que se desprenden de las definiciones anteriores, y otras similares, son:

- Un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad.

<sup>2</sup> La ambigüedad y polisemia del término "paradigma" fueron admitidas por el propio Kuhn en la "Posdata: 1969" incluida en la segunda edición en inglés publicada en 1970. Introdujo el concepto "matriz disciplinaria" para referirse al conjunto de presupuestos de una disciplina y relacionar el concepto "paradigma" con el sentido gramatical del término: ejemplo tipo gracias al que podemos entender otras muchas situaciones; caso tipo que será imagen matriz de la disciplina. Sin embargo, esta distinción no tuvo mucho éxito y ha seguido imperando la concepción kuhniana de "paradigma" como «constelación de creencias, valores, técnicas... compartidos por los miembros de una comunidad dada».

**Tabla 2.1.** Algunas definiciones del término "paradigma"

Aproximación conceptual a la noción de "paradigma"
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educativos» (De Miguel, 1988: 66).</li> <li>• «Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles» (Ritzer, 1993: 598), en Valles (1997: 48).</li> <li>• «Una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas se hallan profundamente fijados en la socialización de adictos y profesionales; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son también normativos; señalan al profesional lo que ha de hacer sin necesidad de prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas» (Patton, 1978: 203). En Cook y Reichardt (1986b: 28).</li> </ul>

docencia universitaria, congresos, etc., que permite distinguirlo de otros paradigmas.

3. **Aspecto científico del paradigma.** Ligado a los problemas ya resueltos y a los principales ejemplos que son explicados gracias a la utilización del paradigma.

A pesar de las críticas<sup>2</sup>, la noción de paradigma se ha impuesto, no sin detractores, como veremos después, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, y particularmente, y este es el ámbito que nos atañe aquí, como fundamento en la identificación de los diversos enfoques o perspectivas de investigación social y educativa.

Estas son algunas definiciones del concepto de paradigma que ilustran el sentido que fundamentalmente ha adoptado en el ámbito educativo (Tabla 2.1).

Las características esenciales del concepto "paradigma" que se desprenden de las definiciones anteriores, y otras similares, son:

- Un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad.

<sup>2</sup> La ambigüedad y polisemia del término "paradigma" fueron admitidas por el propio Kuhn en la "Posdata: 1969" incluida en la segunda edición en inglés publicada en 1970. Introdujo el concepto "matriz disciplinaria" para referirse al conjunto de presupuestos de una disciplina y relacionar el concepto "paradigma" con el sentido gramatical del término: ejemplo tipo gracias al que podemos entender otras muchas situaciones; caso tipo que será imagen matriz de la disciplina. Sin embargo, esta distinción no tuvo mucho éxito y ha seguido imperando la concepción kuhniana de "paradigma" como «constelación de creencias, valores, técnicas... compartidos por los miembros de una comunidad dada».

- Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por tanto posee un carácter socializador.
- Cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas según el modelo conceptual (paradigma) en el que se apoya. Es decir, el paradigma posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar.

Aun cuando las dos primeras características son en mayor o menor grado especificadas y aceptadas en las diversas concepciones del término, no sucede lo mismo con la tercera afirmación, la que presupone una relación unívoca entre paradigma y planteamiento metodológico y que nos introduciría en el debate en torno la complementariedad de métodos, que abordaremos más adelante.

Una vez realizada una aproximación a la definición que el concepto “paradigma” ha adoptado en nuestro ámbito, nos interesa ahora presentar cómo han sido tradicionalmente caracterizados los diversos “paradigmas” en la investigación educativa.

## 2.2. Cuestiones básicas paradigmáticas

Egon Guba, Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln han sido básicamente los autores que en los últimos años han contribuido, con numerosas publicaciones de gran influencia en la comunidad de investigadores sociales y educativos, a difundir una visión de los enfoques de investigación social basada en el concepto kuhniano de “paradigma”.

En nuestro país, la “preocupación” por los paradigmas se introdujo con fuerza en los discursos educativos y sobre investigación en la década de los años ochenta. Podemos nombrar como obra representativa de aquel momento la coordinada por Dendaluce (1988), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*, y concretamente la aportación de De Miguel, *Paradigmas de la investigación educativa española*, trabajo que durante muchos años ha constituido un referente obligado para las personas interesadas en esta temática.

Es así que en el ámbito de la investigación educativa se ha venido identificando una serie de “paradigmas de investigación” caracterizada por las respuestas que sus defensores ofrecen a tres cuestiones básicas relacionadas con el objeto de conocimiento o la realidad que se desea estudiar. Estas cuestiones pueden vincularse a las siguientes dimensiones (Lincoln, 1990):

- ▶ **Ontológica.** ¿Cuál es la naturaleza de lo cognoscible? O ¿cuál es la naturaleza de la realidad social?
  - ▶ **Epistemológica.** ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce?
  - ▶ **Metodológica.** ¿Cómo debería proceder el investigador para descubrir lo cognoscible?
- La **dimensión ontológica** se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales. ¿Es la realidad social algo externo a los individuos, que se impone desde fuera?, o ¿es algo creado desde un punto de vista particular?; ¿es la realidad social de naturaleza objetiva o resultado de un conocimiento individual?
  - La **dimensión epistemológica** nos introduce en las siguientes cuestiones: ¿cómo se puede conocer y comunicar el conocimiento?; ¿el conocimiento se puede adquirir o es algo que debe experimentarse personalmente?; ¿el investigador debe adoptar

una posición objetiva y externa y usar los métodos de las ciencias naturales, o considerar al conocimiento como algo subjetivo, personal o único, lo que supone un rechazo de los métodos físico-naturales?

- La **dimensión metodológica** supone una preocupación por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra.

En la Tabla 2.2 se muestran los atributos de los paradigmas principales en relación a estas dimensiones.

Guba y Lincoln (1994; 1990) son quizá las figuras que más han alimentado la cuestión acerca de la caracterización de los paradigmas de investigación según estas dimensiones, sobre todo desde su postura más cercana a lo que ellos denominan paradigma constructivista. Asimismo, estos autores, entre otros, a pesar de señalar que

«desde nuestra perspectiva, tanto los métodos cuantitativos como cualitativos pueden ser usados de forma apropiada dentro de cualquier paradigma de investigación» (Guba y Lincoln, 1994: 105),

han defendido una interrelación jerárquica y vertical entre las dimensiones paradigmáticas, de manera que la asunción de determinados postulados ontológicos conllevaría cierta epistemología, que a su vez condicionaría las opciones metodológicas. Más adelante volveremos sobre esta cuestión.

### 2.3. Paradigmas en la investigación educativa

Tradicionalmente, en el ámbito de la investigación educativa, el concepto de “paradigma” ha venido a identificar inicialmente dos grandes tendencias o perspectivas de investigación, a las que se ha denominado indistintamente como empírico-analítica, positivista, por un lado, y hermenéutica e interpretativa, por otro. Estas dos tradiciones forman parte de nuestro legado filosófico, que como hemos visto en el Capítulo 1, pueden remontarse a la antigua Grecia<sup>3</sup>, pero podemos nombrar también cerca del siglo XX la distinción que señaló Dilthey entre comprensión (*Verstehen*) y explicación causal (*Erklären*), sugiriendo que la primera constituía el objetivo de la investigación humanística, mientras que la explicación era el fin último de investigación científica.

Esta es la clasificación más simple y tradicionalmente se ha presentado como una versión de dos paradigmas contrapuestos. Otras expresiones para referirse a ellos son:

- a) Paradigma “prevaliente”, “clásico”, “racionalista”, “cuantitativo”, y
- b) Paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista”, “interpretativo”, “cualitativo”.

Sin embargo, en las últimas décadas, bajo la denominación genérica de “paradigma crítico o sociocrítico”, ha ido agrupándose una familia de enfoques y metodologías de investigación que amplían las perspectivas más arriba señaladas<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> La tradición aristotélica con su enfoque teleológico y la galileana con su enfoque causal y mecanicista.

<sup>4</sup> Los supuestos epistemológicos y teóricos que subyacen a cada uno de estos planteamientos se abordan y describen de forma amplia en el próximo capítulo.

Tabla 2.2. Creencias básicas de los paradigmas alternativos de indagación (Lincoln y Guba, 2000: 168)

Dimensión	Positivismo	Posositivismo	Teoría crítica y otras	Constructivismo	Participativo
<b>Ontología</b>	Realismo naïve. Es posible aprehender la "realidad".	Realismo crítico. La "realidad" existe, pero sólo es posible aprehenderla de forma imperfectible y probabilística.	Realismo histórico. La realidad se encuentra virtualmente perfilada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género que han ido cristalizando a lo largo del tiempo.	Relativismo. La realidad se construye para un contexto local y específico.	Realidad participativa. La realidad subjetiva/objetiva es recreada por la mente y el mundo.
<b>Epistemología</b>	Dualista/objetivista. Resultados=verdad.	Dualista modificada/objetivista. Resultados probablemente verdad.	Interactiva/subjetivista. Resultados mediados por valores.	Interactiva/subjetivista. Resultados se construyen.	Subjetividad crítica en una transacción participativa con el cosmos.
<b>Metodología</b>	Experimental/manipulativa; verificación de hipótesis. Principalmente métodos cuantitativos.	Experimental modificada; manipulativa; falsificación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos.	Dialógico/dialéctica. Participativa.	Hermenéutica/dialéctica.	Participación política en investigación-acción colaborativa. Primacía de la práctica; uso del lenguaje construido sobre un contexto de experiencia compartida.

Ciertamente, en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo por sintetizar la diversidad metodológica de la investigación social en general y la educativa en particular. La variedad de enfoques, la articulación de métodos y la emergencia de nuevas realidades que demandan un acercamiento multidisciplinar a la realidad han revelado la dificultad de sintetizar en unas pocas líneas paradigmáticas esta riqueza<sup>5</sup>.

En el ámbito educativo, y social en general, existe un cierto acuerdo en identificar tres “paradigmas” en la investigación (Buendía *et al.*, 1997; Colás y Buendía, 1992; De Miguel, 1988; Del Rincón *et al.*, 1995; Denzin y Lincoln, 1998a; Husen, 1988; Latorre *et al.*, 1996; Valles, 1997):

- La perspectiva *empírico-analítica*, de base positivista-racionalista (paradigma positivista/pospositivista).
- La *humanístico-interpretativa*, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo), y
- La *crítica*, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma socio-crítico).

En las Tablas 2.3 a 2.6 se muestra una síntesis de sus características más relevantes.

Además, es de obligada mención la emergencia en los últimos años de un cuarto “paradigma” que podemos denominar “deconstructivista”, utilizando el término de Lather (1992). Esta autora, cuyo propuesta ha sido recogida posteriormente en los trabajos de diversos autores (Bartolomé, 1992; Mertens, 1998; Rodríguez Gómez *et al.*, 1996), nos introduce en las cuestiones a las que se enfrenta la investigación educativa desde los planteamientos del *posmodernismo* y el *feminismo*, explicitados en el próximo capítulo.

Recientemente, en la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research*, editado por Denzin y Lincoln (2000b), se ha identificado un nuevo (¿?) paradigma alternativo de investigación social, el participativo (los autores utilizan el término “participatory”), que ha venido a incorporarse a los tradicionalmente reconocidos (positivismo, pospositivismo, enfoques basados en la teoría crítica y constructivismo).

Este enfoque enfatiza los elementos de colaboración y participación con las comunidades en el desarrollo de los estudios, la responsabilidad social, personal y política de la comunidad científica y de los propios investigadores, que deben reflexionar sobre la incidencia y repercusiones de sus trabajos, rescata las voces tradicionalmente omitidas en los procesos de investigación (género, clase, raza, etc.) y pone sobre la mesa los aspectos éticos y morales del acto de investigar.

Al hablar del paradigma participativo, hemos utilizado un interrogante ante la posibilidad de que sea un “nuevo paradigma”, porque sus características, aunque ciertamente perfiladas por los actuales planteamientos posmodernos, nos recuerdan al denominado *paradigma para el cambio* sobre el que ya hablara De Miguel (1988) en la obra señalada anteriormente: un paradigma fundamentado sobre una visión praxeológica del mundo, caracterizada por una constante interacción entre acción y reflexión, que centra su objetivo en el cambio y en la aplicación de los conocimientos como único modo de transformar la realidad.

---

<sup>5</sup> Una panorámica general de las diversas clasificaciones existentes abordada desde una perspectiva social puede consultarse en Valles (1997).

Tabla 2.3. Características de los paradigmas de investigación según Koetting (1984). Tomado de De Miguel (1988: 68)

Paradigma de investigación	Finalidad de la investigación	Naturaleza de la realidad (ontológica)	Relación sujeto-objeto	Propósito: Generalización	Explicación causal	Axiología: El papel de los valores
<i>Positivista</i>	Explicar. Controlar. Predecir.	Dado, externo. Singular. Tangible. Fragmentable. Convergente.	Independientes. Muestral. Libre de valores.	Generalizaciones libres del tiempo y contexto, leyes, explicaciones nomotéticas: — deductivas, — cuantitativas, — centradas sobre semejanzas.	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas.	Libre de valores.
<i>Interpretativo (naturalista)</i>	Comprender. Interpretar. (comprensión mutua y participativa).	Múltiple. Holístico. Divergente. Construido.	Interrelacionado. Relaciones influenciadas por factores subjetivos.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Interacción de factores.	Valores dados. Los valores influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis.
<i>Crítico</i>	Liberar, criticar e identificar potencial de cambio.	Construido. Múltiple. Holístico. Divergente.	Interrelacionado, relaciones influenciadas por fuerte compromiso para la liberación humana.	Lo mismo que el interpretativo.	Similar al interpretativo.	Valores dados. Crítica de ideologías.

**Tabla 2.4.** Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (Latorre *et al.*, 1996: 44)

Dimensión	Paradigma		
	<i>Positivista</i>	<i>Interpretativo</i>	<i>Sociocrítico</i>
<i>Fundamentos</i>	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
<i>Naturaleza de la realidad</i>	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
<i>Finalidad de la investigación</i>	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
<i>Relación sujeto/objeto</i>	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
<i>Valores</i>	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
<i>Teoría/Práctica</i>	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría, norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
<i>Criterios de calidad</i>	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
<i>Técnicas: Instrumentos Estrategias</i>	Cuantitativos. Medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
<i>Análisis de datos</i>	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

**Tabla 2.5.** Paradigmas de la indagación pospositivista (Lather, 1992: 89)

Predecir	Comprender	Emancipar	Deconstruir
Positivismo	Interpretativo.	Crítico.	Posestructural.
	Naturalístico.	Neo-marxista.	Posmoderno.
	Constructivista.	Feminista.	Diáspora posparadigmática.
	Fenomenológico.	Específico de la raza.	
	Hermenéutico.	Orientado a la práctica.	
	Interaccionismo simbólico.	Freiriano.	
	Microetnografía.	Participativo.	

**Tabla 2.6.** Características del paradigma participativo (Lincoln y Guba, 2000: 171)

Dimensión	Paradigma participativo
<i>Finalidad</i>	Comprensión; reconstrucción.
<i>Naturaleza del conocimiento</i>	Reconstrucciones individuales a través del consenso.
<i>Acumulación de conocimiento</i>	En comunidades de indagación insertas en comunidades prácticas.
<i>Criterios de calidad o rigor científico</i>	Congruencia del conocimiento práctico, experiencial y proposicional; conduce a la acción para transformar el mundo en servicio del bienestar humano.
<i>Valores</i>	Incluidos-formativos.
<i>Ética</i>	Intrínseca-proceso se inclina hacia la revelación.
<i>Postura del investigador</i>	Voz principal que se manifiesta a través de la conciencia de la acción autorreflexionada; voces secundarias en teoría, narrativa, movimiento, canción, danza y otras formas de presentación.
<i>Formación</i>	Colaboradores en la investigación se inician por un investigador/facilitador a través de una participación activa en el proceso; el facilitador requiere competencia emocional, personalidad democrática y habilidades.

## 2.4. El debate investigación cuantitativa *versus* cualitativa

Es ya conocida, y podríamos decir que en gran medida superada, la polémica que entre los dos paradigmas de investigación predominantes (el representado por la tradición positivista y el enfoque interpretativo) se ha producido en las últimas décadas y que ha venido a denominarse el *debate cuantitativo-cualitativo*, indicando la dicotomía entre la *investigación cuantitativa* y la *investigación cualitativa*, dos sólidas tradiciones de investigación en las ciencias sociales y humanas (Bericat, 1998).

Dendaluce señalaba en 1995 los siguientes elementos para superar el debate cuantitativo-cualitativo:

- ▶ Distinguir las posibles *dimensiones* o campos del debate (ideológico-axiológico, paradigmático, ontológico, epistemológico, metodológico-técnico, pragmático, retórico, etc.).
- ▶ No existe una correspondencia lineal unívoca entre las dimensiones.
- ▶ No confundir el debate paradigmático con el debate cuantitativo-cualitativo.
- ▶ Centrar el debate en el nivel metodológico-técnico.
- ▶ Aprender unos de otros.
- ▶ Flexibilizar las diferencias entre métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, no haciéndolas compartimentos estancos, y finalmente,
- ▶ Se debe llegar a una integración de preocupaciones y soluciones metodológicas.

Las palabras del mismo autor (Dendaluce, 1999: 364) sintetizan así esta cuestión al describir los cambios que acerca de esta cuestión se han producido en España en los últimos quince años:

«al comparar los retratos (situación de la investigación educativa) de 1987 y del 2000 una diferencia que se notará enseguida es la situación del debate cuantitativo-cualitativo. En algunos ambientes el debate todavía está ahí (...) pero es un debate que globalmente ha perdido virulencia».

Como veremos en los siguientes apartados, se han ensayado distintas fórmulas para superar esta dicotomía, que se ha centrado fundamentalmente a nivel de integración de métodos, pero también en la posibilidad de complementariedad o integración de las perspectivas teóricas o metateóricas que sustentan las tradiciones de investigación.

Hoy en día, la propuesta de un *pluralismo integrador* (Dendaluce, 1995) es ampliamente aceptada en la comunidad y encontramos que las controversias se generan en torno a la posible inconmensurabilidad e incompatibilidad de perspectivas epistemológicas y teóricas:

«La discusión de fondo entre métodos cuantitativos y cualitativos no es metodológica. Sólo tiene sentido planteada epistemológicamente y sólo desde la epistemología puede ser resuelta. Y, desde ésta, se advierte que la cuestión no está ni en lo cualitativo ni en lo cuantitativo sino en cómo se relacionan ambas vertientes de lo real. Justamente esta relación se encuentra hoy en un proceso de cambio» (Munné, 1995: VI).

Que existe un amplio consenso en cuanto a la integración de métodos puede verificarse en la estructura, contenidos y enfoque adoptados en numerosas publicaciones que sobre investigación social han aparecido en los últimos años, y que ya en el título algunas

**Tabla 2.7.** Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo (Cook y Reichardt, 1986b: 29)

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.</li> <li>▶ Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.</li> <li>▶ Observación naturalista y sin control.</li> <li>▶ Subjetivo.</li> <li>▶ Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.</li> <li>▶ Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.</li> <li>▶ Orientado al proceso.</li> <li>▶ Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.</li> <li>▶ No generalizable: estudio de casos aislados.</li> <li>▶ Holista.</li> <li>▶ Asume una realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.</li> <li>▶ Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas.</li> <li>▶ Medición penetrante y controlada.</li> <li>▶ Objetivo.</li> <li>▶ Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li> <li>▶ No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencia e hipotético deductivo.</li> <li>▶ Orientado al resultado.</li> <li>▶ Fiable: datos “sólidos y repetibles”.</li> <li>▶ Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> <li>▶ Particularista.</li> <li>▶ Asume una realidad estable.</li> </ul>

reflejan dicha postura (Bericat, 1998; Brannen, 1992; Cook y Reichardt, 1986b; Guba, 1990b; Mertens, 1998; Punch, 1998; Ragin, 1994). Veamos, a modo de ejemplo, la caracterización que Cook y Reichardt (1986b) (una de las primeras obras traducidas al español en la que se defendía la complementariedad paradigmática) realizan de estos dos paradigmas a partir de los trabajos de Rist (1977), Patton (1978) y Guba (1978)<sup>6</sup>.

El cuadro que presentan Cook y Reichardt en su obra ha sido recogido y durante muchos años difundido, aun revisado o ampliado, en la bibliografía sobre investigación educativa y utilizado, al igual que las caracterizaciones de los diversos paradigmas presentadas en el apartado anterior, en la formación del profesorado (Tabla 2.7).

Sin embargo, la idea de que existen dos paradigmas metodológicos de investigación, el cuantitativo y el cualitativo, expresados en *dicotomías conceptuales*, es fuertemente criticada por algunos autores como Hammersley (1992), que sostiene que la utilización de este tipo de dicotomías representa en muchas ocasiones “destilaciones” de lo que es bueno y malo entre la comunidad de investigadores:

«*cualitativo y cuantitativo* son términos usados a menudo para representar enfoques opuestos en el estudio del mundo social, uno representando la forma correcta de actuar y el otro el trabajo del diablo» (p. 159).

<sup>6</sup> Los términos “cuantitativo” y “cualitativo” han sido utilizados fundamentalmente en dos sentidos: uno literal y otro derivativo. El primero hace referencia al contraste (cuantitativo/cualitativo) en relación a la recogida de datos, el diseño de investigación y el análisis (técnicas y procedimientos), y el segundo tiene que ver con cuestiones epistemológicas más amplias (enfoques paradigmáticos) (Howe, 1992).

Hammersley afirma que las dimensiones utilizadas para caracterizar la distinción convencional entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo no deben suponer un contraste entre dos polos, cada uno identificando una postura, sino que

- ▶ existe un rango de posiciones dentro de cada dimensión, y
- ▶ no existe una relación directa entre adoptar una posición particular en una dimensión y las asumidas en el resto (Tabla 2.8).

Por ejemplo, en relación al positivismo como perspectiva teórica, Bentz y Shapiro (1998) señalan que la asociación entre éste como forma de conocimiento y su preferencia por métodos de investigación cuantitativos ha creado confusión acerca del término. El positivismo no es una forma particular de hacer investigación. No existe un método de investigación positivista *per se*. Cualquier método de investigación, por ejemplo la etnografía, puede ser desarrollado tanto desde una perspectiva positivista como no positivista.

«La reciente filosofía y sociología de la ciencia enfatiza el grado en que el conocer está siempre insertado en una historia y un contexto cultural y social. Desde este punto de vista cualquier enfoque del conocimiento, tanto si es científico-natural u objetivista o subjetivista, puede ser positivista si no tiene en cuenta el contexto histórico amplio en el que el conocimiento se genera» (Bentz y Shapiro, 1998: 28).

Por ejemplo, Roman (1990) nos recuerda que en ocasiones la etnografía ha constituido una extensión del positivismo más que una huida de él. Denzin y Lincoln (1998a) señalan que a principios del siglo XX la investigación cualitativa se desarrollaba desde una perspectiva positivista y se presentaban sus resultados en términos casi estadísticos. Muchos de los trabajos de los sociólogos de la Escuela de Chicago se realizaron con metodología cualitativa, pero bajo supuestos racionalistas, positivistas (Hammersley, 1989, 1992). Por su parte, Metz (2000) denuncia que algunos estudios propiamente cualitativos (feminismo, investigación-acción, etc.) y otros desarrollados dentro de proyectos más amplios cuantitativos no han atendido a conocer en profundidad la perspectiva interna de las personas.

**Tabla 2.8.** Rasgos generales utilizados para caracterizar la investigación cuantitativa *versus* cualitativa (Hammersley, 1992)

Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa
1. Datos cualitativos <i>vs.</i> datos cuantitativos.
2. Investigación natural <i>vs.</i> investigación en contextos artificiales.
3. Preferencia por los significados <i>vs.</i> las conductas.
4. Adopción o rechazo de las ciencias naturales como modelo.
5. Enfoque inductivo <i>vs.</i> enfoque deductivo.
6. Búsqueda de patrones culturales <i>vs.</i> identificación de leyes científicas.
7. Idealismo <i>vs.</i> realismo.

## 2.5. Posiciones ante la diversidad paradigmática

Walkers y Evers realizaron en 1988 un interesante análisis de la conceptualización histórica del debate paradigmático en educación e identificaron tres posturas básicas:

- a) la de *incompatibilidad* entre paradigmas que compiten de manera irreconciliable en la investigación;
- b) la de la *complementariedad* entre paradigmas que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación, y
- c) la de la *unidad* epistemológica de la ciencia, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas<sup>7</sup>.

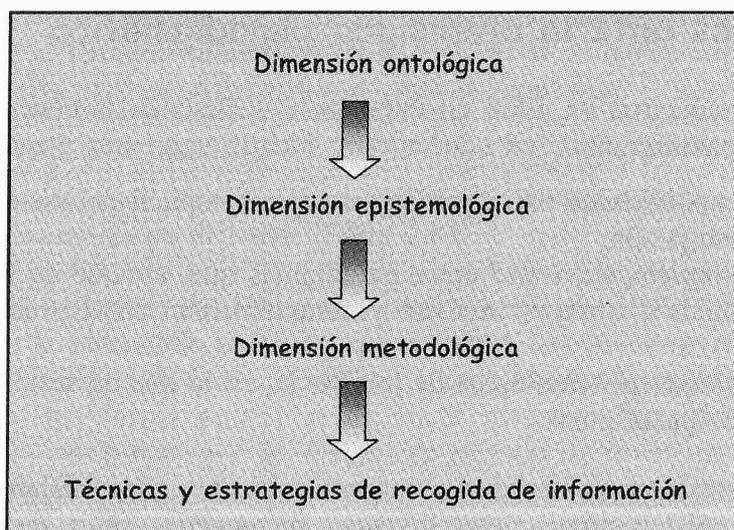
- La primera tesis es defendida por aquellos autores que señalan la existencia de paradigmas epistemológicamente diversos, *incommensurables*, de manera que ni la investigación educativa ni cualquier otra forma de indagación puede proporcionar un método racional para juzgar entre ellos. Además, son mutuamente incompatibles, formas competitivas de investigar una realidad.
- La segunda perspectiva, la tesis de la *diversidad complementaria*, comparte con la anterior la idea de que existen diversos paradigmas, pero sostiene que, lejos de ser incommensurables, son complementarios, no competitivos: formas igualmente apropiadas de abordar los problemas de investigación.
- La tercera alternativa, la *tesis de la unidad*, rechaza la idea de que existen diversos métodos de investigación que pueden agruparse bajo paradigmas incommensurables, e incluso sostiene que el concepto mismo de paradigma es erróneo e incluso incoherente. Aboga por la existencia de una unidad epistemológica en la investigación educativa, derivada de los problemas prácticos a los que se dirige.

Siendo éstas las posturas principales sostenidas en este debate, a continuación vamos a desarrollar algunas cuestiones fundamentales.

En la investigación educativa, el denominado debate “cuantitativismo-cualitativismo” ha ido evolucionado hacia cuestiones relacionadas con la posible *acomodación* entre, básicamente, el paradigma pospositivista y el constructivista (Skrtic, 1990). Algunos autores, como Firestone (1990), señalan que la cuestión clave es si los paradigmas pueden ser *legítimamente* acomodados, porque el hecho de que pueden ser acomodados *en la práctica* lo demuestran las numerosas investigaciones que así lo hacen. Y añade que la legitimidad de la acomodación depende de la propia postura acerca de la naturaleza de los paradigmas y de la relación entre principios filosóficos y práctica de investigación.

Podríamos sintetizar la cuestión esencial en torno a la cual se centran los debates de esta manera: hemos visto anteriormente que los paradigmas de investigación suponen determinadas posturas en relación a las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica. Si los diversos paradigmas sostienen fundamentos ontológicos diferentes (por ejemplo, realismo *versus* idealismo), entonces, ¿se derivan específicamente un posicionamiento epistemológico y unas bases técnicas y procedimentales de investigación para cada uno de ellos? (Fig. 2.1).

<sup>7</sup> Walker y Evers se refieren a estas tres posturas como la *tesis de la diversidad incompatible*, la *tesis de la diversidad complementaria* y la *tesis de la unidad*, respectivamente (Walker y Evers, 1988, 1997).



**Figura 2.1.** Interrelación jerárquica entre las dimensiones paradigmáticas (Del Rincón *et al.*, 1995: 24).

Hace ya tiempo que esta cuestión viene suscitando el debate entre diversos autores, unos defensores de la complementariedad metodológica, por ejemplo Cook y Reichardt (1986b), y otros de la incompatibilidad paradigmática, representada fundamentalmente en los trabajos de Guba y Lincoln (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln, 1990) y también de Smith y Heshusius (1986). En nuestro país, De la Orden y Mafokozi y Dendaluce, entre otros, han contribuido a la reflexión sobre esta temática con diversas publicaciones (Dendaluce, 1995, 1998, 1999; Orden Hoz y Mafokozi, 1997), situándose en una postura prudente que reconoce cierta inconmensurabilidad en los niveles epistemológicos y un mayor acercamiento e integración “paradigmática” en el nivel técnico.

La reciente obra de Bericat (1998) ha contribuido a sintetizar y presentar las diversas posturas existentes en torno a la posible convivencia, integración, complementariedad o incompatibilidad de los enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación social. Este autor utiliza la metáfora de “la doble pirámide de la investigación social” para referirse a «la existencia de dos sólidas tradiciones de investigación, la cuantitativa y la cualitativa» (p. 17):

«la cúspide equivale al componente metateórico, mientras que las bases equivalen al componente empírico. A la parte alta de la pirámide, que en el extremo o cúspide queda reducida a un solo punto, corresponde el máximo de coherencia discursiva (ontológica, epistemológica y metateórica) de una perspectiva de investigación social. Sin embargo, también a esas partes corresponde una gran altura, esto es, un máximo distanciamiento respecto de la realidad social y, por ende, un riesgo de proyección de la mirada del observador sobre el mundo empírico, un evidente riesgo de lo que podríamos denominar *espejismo ideacional*. Las partes bajas de la pirámide, en el límite la base que toma contacto con la realidad, por ser más amplias son de por sí más plurales e incoherentes pero, al mismo tiempo, y ésta es su gran virtud, más recalcitrantes. A cada grano de la base le corresponde un grano del desierto, y ya la mirada no puede vagar libre, está sometida por el pesado vínculo de proximidad que se establece» (pp. 23-24).

Siguiendo a Bericat (1998), la legitimidad de la *integración de métodos* depende de la respuesta a dos diferentes pero interrelacionadas cuestiones que ya hemos comentado anteriormente:

- Intensidad del vínculo entre paradigmas o metateorías y técnicas de investigación. La *coherencia vertical* del método supone un vínculo entre cúspide y pirámide.
- Grado en que los atributos de un paradigma están indisolublemente unidos. La coherencia horizontal supone que los rasgos definitorios de un paradigma son indisolubles y no pueden ser tomados unos independientemente de otros sin riesgo de desnaturalizar el paradigma.

El debate de la integración se presenta así entre dos posturas opuestas que Bericat (1998), basándose en el trabajo de Bryman (1984), denomina *epistemológica* y *técnica*, realizando una síntesis del pensamiento de diversos autores, comenzando desde aquellos representativos de la *postura epistemológica* hasta los defensores de la puramente *técnica*<sup>8</sup> (Tabla 2.9).

En la actualidad, el discurso de la integración metodológica supera el de la incompatibilidad paradigmática, rechazándose la traslación de la tesis kuhniiana de la incomensurabilidad al ámbito de la educación (Howe, 1992). Eisner (1990; 1998), por ejemplo, señala que es preferible la existencia de diversos paradigmas que permitan examinar cuestiones no planteadas y cuya presencia nos obliga a explicitar nuestra posición, defenderla y por lo tanto comprenderla mejor; en ese sentido, la existencia de paradigmas alternativos en educación es saludable para la comunidad investigadora.

**Tabla 2.9.** Posturas ante el debate de la integración metodológica. Basado en Bericat (1998)

Epistemológica	Técnica
<p>Se caracteriza por la coherencia vertical y horizontal del método.</p> <p>Cada pirámide de investigación debe utilizarse como una mole única e indivisible.</p>	<p>Los criterios de coherencia vertical y horizontal son más flexibles. Se cree que se pueden construir nuevos diseños de investigación tomando como material, con mayores o menores grados de libertad, bloques o partes de ambas pirámides.</p>
<p><i>Autores representativos:</i> E. Guba; Y. Lincoln; J. Ibáñez; G. Ritzer; F. Alvira.</p>	<p><i>Autores representativos:</i> J. Web <i>et al.</i>; T. D. Cook y Ch. S. Reichardt.</p>

<sup>8</sup> Frente a los extremos representados por la postura epistemológica y la técnica, la propia propuesta de Bericat es la siguiente: «aquí se sostiene la tesis de que, en sentido estricto, las posibilidades de integración sólo pueden ser resueltas en el plano metodológico, evitando así tanto el riesgo de un discursivo fundamentalismo paradigmático, como el de un pragmático relativismo técnico. Metafóricamente expresada, la defensa metodológica de la integración acepta la posibilidad de construir diseños utilizando elementos de ambas pirámides, pero siempre y cuando la nueva construcción sea en sí misma coherente, es decir, disponga de una estructura propia que otorgue al edificio suficiente estabilidad y funcionalidad» (p. 41). «La posición metodológica acepta la legitimidad científica de la integración de las orientaciones cualitativa y cuantitativa en diseños multimétodo, pero siempre que sea posible integrar, en el diseño de la investigación, las orientaciones metateóricas y los atributos de las técnicas que piensen utilizarse. Por este motivo, sostenemos como esencial una actitud de prudencia metodológica a la hora de integrar métodos, sin la cual no tendría sentido hablar de verdaderos diseños multimétodo, sino más bien de meras yuxtaposiciones desordenadas o absurdos agrupamientos técnicos» (p. 56).

En la investigación educativa no puede haber un paradigma o “ciencia normal” en el sentido kuhniano del término, debido a su carácter multifacético, puesto que la educación «no es una disciplina unitaria sino un arte práctico» (Husen, 1997). Las tesis de Lakatos y Laudan emergen como alternativas al planteamiento de Kuhn y enfatizan la competición entre aproximaciones divergentes que suponen una productiva coexistencia e intercambio (Niaz, 1997).

## 2.6. La integración de métodos: posibilidades e implicaciones metodológicas

Si se adopta una postura equilibrada y flexible que libera de una excesiva rigidez al nexo entre posicionamientos metateóricos y técnicas de investigación, podemos abordar desde una actitud integradora la posibilidad de diseños multimétodo en la investigación educativa. Por ejemplo, Dendaluce (1995) nos habla de un pluralismo integrador, ejemplificado en la cualitativización de investigaciones cuasiexperimentales y la cuasiexperimentalización de investigaciones cualitativas, y Bericat (1998) realiza una interesante síntesis de las diversas estrategias de integración metodológica a partir de su visión acerca de la integración de métodos (Fig. 2.2).

- Siguiendo a Bericat, la estrategia de **complementación** se da cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento entre los métodos. El grado de integración metodológica es mínimo. El producto final es normalmente un informe con dos partes diferenciadas en las que se exponen los resultados obtenidos en la aplicación de los respectivos métodos. En su nivel máximo, si la estrategia se ha desarrollado con ese fin, puede dar lugar a *síntesis interpretativas* que integren los resultados de cada método.

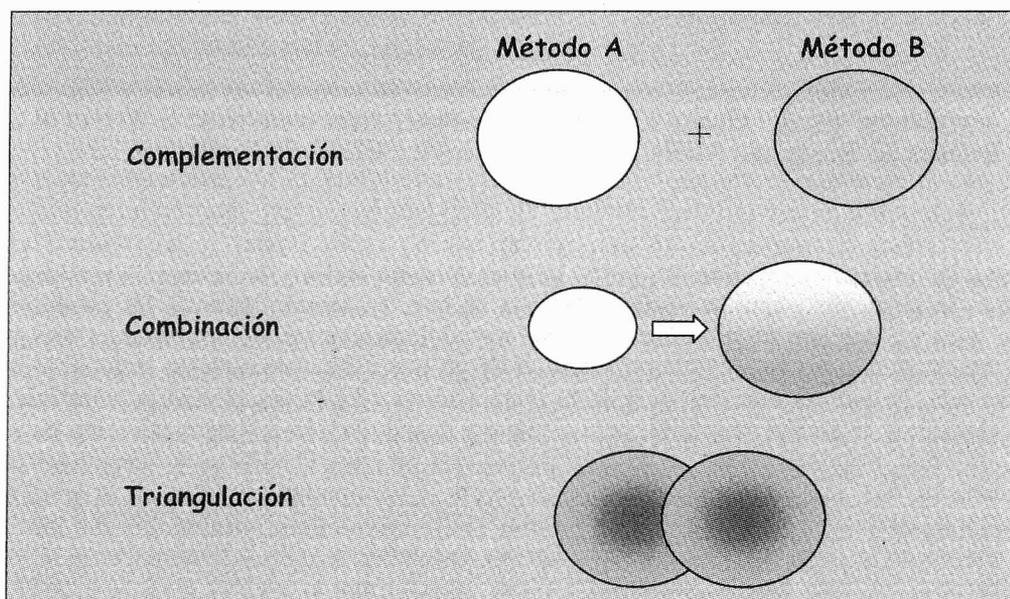


Figura 2.2. Estrategias básicas de integración metodológica (Bericat, 1998: 38).

- En la estrategia de **triangulación** se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se les reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio. Se pretende un solapamiento o convergencia de los resultados, y reforzar así la validez de los mismos.
- En la estrategia de la **combinación**, el resultado obtenido en una investigación que aplica el método A puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con el método B, incrementando así la calidad de los resultados de este último. Se integra de manera subsidiaria un método, cualitativo o cuantitativo, en el otro, con el objetivo de fortalecer la validez del segundo, al compensar sus debilidades a través de la información obtenida con el primero. No se busca la convergencia de resultados, sino una adecuada combinación metodológica.

## 2.7. Algunas consideraciones finales

En resumen, hemos visto que hoy en día está ampliamente aceptada la utilización de diseños multimétodo, si bien atendiendo a un criterio de *prudencia metodológica*, como señala Bericat (1998).

Sin embargo, no es menos cierto que en muchas ocasiones los investigadores integran orientaciones metodológicas mucho antes de que haya aparecido un discurso explícito sobre la integración metateórica. A nuestro parecer, constituye esta una cuestión clave, aunque obviarla no tenga en apariencia demasiadas repercusiones sobre el proceso investigador. Para ilustrar esta idea, tomemos unas recientes palabras de De Miguel en relación a la investigación evaluativa:

«En la práctica es habitual especificar los planteamientos metodológicos con que se aborda la evaluación de un programa pero rara vez se hace mención alguna a las concepciones sobre la naturaleza de la realidad que es objeto de análisis (bases ontológicas) o sobre los fundamentos para la construcción del conocimiento científico (bases epistemológicas). Los evaluadores normalmente consideran que abordar estas cuestiones es algo tangencial a su trabajo por lo que suelen evitarlas. Esta postura, aunque es comprensible, es realmente engañosa ya que (...) *la opción metodológica elegida por un evaluador implica implícitamente una toma de postura ontológica y epistemológica*» (De Miguel, 2000: 296).

En este sentido, queremos destacar que la formación en investigación educativa, y en investigación cualitativa en particular, requiere una visión profunda en relación no sólo a los métodos en sí mismos, sino a su interrelación con cuestiones más amplias de fundamentación epistemológica y de enfoque teórico. En cuanto a nuestra posición sobre la relación entre las diversas dimensiones paradigmáticas, ya hemos venido señalando que, con las matizaciones necesarias, excepciones, y desde una postura flexible y sensible ante las diversas posturas, entendemos que sí existe una cierta relación entre las mismas.

Por otra parte, estamos de acuerdo con Miller (1991) en que las cuestiones que ha hecho emerger la nueva filosofía de la ciencia no deben considerarse problemas aislados exclusivos de la epistemología, que sólo deben ser tratados desde la filosofía, sino que son cuestiones que forman parte de un discurso más amplio que atraviesa todas las

disciplinas y que tiene implicaciones también para la práctica de la indagación educativa. Y son aspectos, por tanto, que deben formar parte en la capacitación del alumnado<sup>9</sup>.

Por ello, pensamos que nuestro trabajo como investigadores en educación (o docentes que forman en investigación educativa) no consiste en un dominio exhaustivo de las cuestiones epistemológicas, pero si no se produce una meditación a ese nivel, se realiza una investigación en cierta medida irreflexiva, como señalan Alvesson y Sköldbberg (2000).

Por ejemplo, en muchas ocasiones se ha defendido el uso de una u otra metodología según su pertinencia o adecuación a la naturaleza del objeto/sujeto de estudio. La lógica de esta argumentación supone que identificado un problema de investigación, debemos adoptar aquella metodología coherente con la naturaleza del objeto de conocimiento y finalidad del estudio. Se le dice al estudiante reflexiona sobre el contexto epistemológico y la naturaleza del “problema” de investigación; qué quieres investigar; por qué y para qué, y elige el método adecuado. Como si este proceso fuera algo tan neutral y lineal. Realmente, ¿en función de qué se eligen o identifican unos u otros objetos/sujetos de investigación? Nos parece que el término kuhniano de paradigma, entendido como artefacto cultural que nos socializa en determinadas maneras de concebir la investigación educativa (su naturaleza, funciones, objeto de conocimiento, finalidad...) y sus formas de indagación, nos sirve aquí para ilustrar cómo una determinada formación, socialización metodológica, nos permite o conduce a construir determinados objetos/sujetos de investigación, y no otros.

En ese sentido, el panorama de la formación metodológica actual en los planes de estudio es mucho más amplia que hace una década; sin embargo, el peso de la tradición investigadora y por ende de la formación investigadora en los supuestos, digamos convencionales, dificulta que el estudiante/el investigador/el equipo de investigación, la persona construya o identifique otros objetos de investigación distintos o alternativos simplemente porque no ha tenido la oportunidad de conocer, desarrollar otros procesos, construir, dialogar acerca de enfoques complementarios. La “mirada” del investigador construye una determinada realidad. De ahí, entre otros motivos, la importancia de la formación en investigación cualitativa.

---

<sup>9</sup> Nos parece muy importante este tema, puesto que el contenido que aborda puede generar ciertas conductas y respuestas del alumnado frente a la investigación, y por ello consideramos que constituye un compromiso del docente asumirlo de forma responsable y reflexiva. Ciertamente, en el aula son muchas las dudas e incertidumbres que el alumnado manifiesta acerca de cuestiones típicamente abordadas en los debates que se han generado en torno a la posibilidad, o no, de complementariedad paradigmática: “lo que vamos a hacer aquí ¿es subjetivo?”; “¿a quién le va a importar un estudio tan “pequeño” y concreto?”; “pero ¿esto es científico?”. En ocasiones se ofrece al alumnado respuestas simples a una cuestión que no lo es tanto («por supuesto, los métodos son complementarios; la integración es posible y deseable, la dicotomía “cuantitativo-cualitativo” se ha superado»). Estos mensajes no reflejan acertadamente la complejidad de la cuestión. Por ejemplo, es una paradoja que estemos asistiendo en los últimos años a una superación de la dicotomía *cuantitativo-cualitativo*, que puede comprobarse en los discursos académicos en todos los niveles (compatibilidad, integración, combinación, triangulación, complementariedad) y en las publicaciones metodológicas. Y es una paradoja, porque las “barreras paradigmáticas” se difuminan a un nivel discursivo, y sin embargo continúa siendo una de las cuestiones que más interés suscita. Sin ir más lejos, las últimas “Jornadas sobre Metodología de Investigación”, realizadas en la División de Ciencias de la Educación en noviembre de 2000 (Universidad de Barcelona), tenían por título “*Complementariedad entre metodologías*”. En la conferencia inaugural, el profesor J. Mateo enumeró una lista inagotable de posibles controversias metodológicas sobre las que todavía debatimos y cabe profundizar, y los participantes de las mesas redondas ofrecieron visiones no siempre coincidentes acerca de estas cuestiones.