

La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas?

The situation of qualitative research in Education: Paradigm Wars again?

Fernández Navas, Manuel¹, Postigo-Fuentes, Ana Yara²

Recibido: 08 de diciembre de 2019 Aceptado: 15 de enero de 2020 Publicado: 31 de enero de 2020

To cite this article: Fernández Navas, M. y Postigo-Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 45-68
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>



¹Fernández Navas, Manuel [0000-0002-9445-2643](https://orcid.org/0000-0002-9445-2643)

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga
mfernandez1@uma.es

²Postigo-Fuentes, Ana Yara [0000-0001-7965-1911](https://orcid.org/0000-0001-7965-1911)

Universidad de Málaga
anayara@uma.es

RESUMEN

A lo largo de este ensayo se plantea, desde una perspectiva crítica, cuál es la situación actual de la investigación cualitativa en Educación. Los autores establecen una descripción de lo acontecido durante la “Guerra de paradigmas” en el último cuarto del siglo XX para, a continuación, comparar la situación actual de la investigación cualitativa en educación con la percepción social y académica de qué significa investigar y producir conocimiento riguroso. La configuración del pensamiento hegemónico sobre investigación en educación basado en el positivismo y el surgimiento de lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia” sustentan la construcción de este pensamiento hegemónico de forma que la investigación cualitativa parece estar quedando invisibilizada. Este artículo invita a preguntarse ¿Qué pueden hacer los investigadores e investigadoras cualitativos para revertir esta situación?

Palabras clave: investigación cualitativa; guerra de paradigmas; investigación educativa; investigación basada en la evidencia

ABSTRACT

Throughout this essay we show which is the current situation of the research in Education from a critical point of view. The authors describe the events during “the Paradigm Wars” in the last quarter of the 20th Century in order to compare the current situation of the qualitative research in education with the social and academic perception of the meaning of researching and producing a rigorous knowledge. The configuration of the hegemonic thinking about research in education based on the positivism and the appearance of “evidence-based research” support this hegemonic thinking resulting in an almost hidden qualitative research. What can qualitative researchers do to revert this situation?

Keywords: qualitative research; paradigm wars; educational research; evidence-based-research

1. INTRODUCCIÓN: LA GUERRA DE PARADIGMAS

Durante el último cuarto del siglo XX se produjo un fenómeno que en el mundo académico más tarde se denominó “la Guerra de Paradigmas” (Gage, 1989; Given, 2017; Denzin, 2010; Maxwell, 2010). En palabras de Hammersley (1992, p. 131): “There is no doubt that the 1980s and early 1990s have seen growing debates among educational researchers about methodology, sometimes taking the form of conflicts between incommensurable paradigms in which philosophical terms have been used as weapons”.

Para entender qué y, sobre todo, por qué ocurrió, hemos de remontarnos a la situación previa a esta “guerra”. La investigación en educación que había florecido durante los años 60 y 70 -y que tenía una fuerte influencia del positivismo- estuvo focalizada en la idea de usar el método científico para estudiar y mejorar la enseñanza. Enfoque que se plasmó en la concepción de las metodologías cuantitativas como única manera de producir conocimiento riguroso y científico. No obstante, la producción de conocimiento que se había derivado de esta forma de entender la investigación y la docencia, y del uso de estos métodos de investigación para hacerlo, se había demostrado: “inadequate to tell us anything secure and important about how teachers should proceed in the classroom” en palabras de Barrow (1984, p. 213).

Ni la moderna aparición, por aquel entonces, de la observación sistemática o los experimentos basados en correlaciones que trataban de evaluar la eficacia -causal- de las prácticas docentes para mejorarlas, fueron capaces de acallar las críticas que empezaban a surgir sobre esta manera hegemónica de concebir la investigación educativa (Stenhouse, 2017).

La búsqueda de fundamentos científico, así como formas de entender y mejorar la enseñanza desde el positivismo no había llevado a ninguna parte. Algunos autores incluso planteaban que, si hubiera tenido éxito, la “ciencia social positivista” habría generado ideas que sólo podrían haberse implementado de forma autoritaria (Cazden, 1983).

Estas críticas al modelo positivista de entender las ciencias sociales se focalizaron fundamentalmente desde tres paradigmas. En primer lugar, la “crítica antinaturalista” (Gage, 1989), que ahondaba en el porqué de estos intentos fallidos de aplicar el método positivista a educación y cuya principal explicación residía en que “perhaps the most fundamental explanation was the antinaturalist position that human affairs simply cannot be studied with the scientific methods used to study the natural world” (Gage, 1989, p. 4). O como afirmaba De Cambra Bassols (1982, pp. 53-54):

Los planteamientos científico-positivistas vienen caracterizados por la búsqueda de la objetividad científica: la ciencia libre de prejuicios y valoraciones. El camino elegido para la consecución de este fin es el de la emulación de los métodos de las ciencias de la naturaleza. El desarrollo de estos procedimientos y la consecuente exactitud rigurosa de que hacen gala se convierten en la piedra filosofal que ha de deslumbrar

a los científicos sociales que pretenden desprenderse de todo prejuicio y valoración subjetiva. Ya Comte fijó esta exigencia como requisito indispensable para el alumbramiento de esa «ciencia» de la que él fue digno fundador: la sociología. Pues bien, nos encontramos aquí con el primer error: el de tomar el método de las ciencias de la naturaleza. Y el error estriba precisamente en que la relación entre el investigador y lo investigado es radicalmente distinta en dichas ciencias y en las sociales. Mientras las primeras se enfrentan con el objeto como algo que está ahí, que está dado, que es ajeno al sujeto, en el saber social el sujeto es también objeto, el investigador forma parte de lo investigado.

Esto que explicaba la crítica antinaturalista se debe a que los actos de los seres humanos, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, están estrechamente ligados a las intenciones, objetivos y propósitos que les dan significado. La perspectiva positivista de la ciencia parte de la idea de que existen vínculos causales directos y unidireccionales. Sin embargo, muchos teóricos sostienen que no existen conexiones causales entre el comportamiento del maestro y el aprendizaje del alumno (Flyvbjerg, 2006). Los métodos científicos basados en el positivismo, por la manera de entender la ciencia, pueden aplicarse sólo a fenómenos naturales que son estables y uniformes en el tiempo, el espacio y el contexto; requisitos que no se sostienen en el mundo de la educación. Por lo tanto, muchos críticos desde esta perspectiva afirmaban que, en educación, no deberíamos buscar el tipo de predicción y control que el método científico podría producir, sino algo más próximo al tipo de conocimiento que los historiadores, filósofos morales, novelistas, artistas y críticos literarios proporcionan habitualmente en sus maneras de relacionarse con el conocimiento (Gage, 1989).

En segundo lugar, estaba la crítica desde el paradigma interpretativo. Este enfoque reclamaba una investigación basada en los significados que compartían los propios actores educativos. La crítica principal que se establecía desde este paradigma consistía en señalar que los investigadores cuantitativos se habían centrado en el estudio del comportamiento como una cuestión objetiva y estable, dejando de lado que los comportamientos de los seres humanos -y concretamente los de profesorado y alumnado- están dirigidos por el significado e interpretación que hacemos de las situaciones que se nos presentan. Se rechazaba pues la concepción causal entendida como una cuestión mecánica, química o biológica que permitía a los positivistas establecer explicaciones causa-efecto entre variables (y para los cuales los métodos cuantitativos eran los más adecuados); esto era así dado que tales modelos presuponen significados fijos y obvios de ciertos tipos de acciones por parte del profesorado y del alumnado, así como la “hipótesis de uniformidad”, por la que los positivistas entendían que los fenómenos se producen de la misma forma en diferentes lugares y tiempos.

Frente a la anterior, los investigadores interpretativos enfatizaban la perspectiva fenomenológica del comportamiento de las personas bajo la cual las coincidencias en conductas observadas se entienden como fruto de una construcción social

compartida (Erickson, 1986). La interpretación de las personas hace que sus acciones difieran ante situaciones iguales o similares. Por lo tanto, los investigadores interpretativos consideran a los individuos como capaces de construir su propia realidad social, criticando al positivismo en su concepción de que la realidad fuera objetiva y determinante en las percepciones y acciones del individuo: si la realidad es una construcción personal y social, esta determina la conducta en función de la interpretación, siendo por lo tanto en esta última donde debe enfocarse la investigación para comprenderla. No cabe, por lo tanto, entender el comportamiento como una cuestión objetiva ya que, como decía el paradigma interpretativo, la causalidad en los seres humanos está determinada por símbolos interpretados; de modo que los tipos de predicción y control que se pueden lograr en las ciencias naturales no son posibles aquí.

Debido a que la investigación positivista sobre la enseñanza de los años 60 y 70 se había dirigido a esta predicción y control, estaba claro que dicha investigación centrada en la conducta y que usaba exclusivamente métodos cuantitativos estaba condenada al fracaso. Así, el paradigma interpretativo consideraba que esta forma de entender la enseñanza y los métodos de investigación para abordarla deberían ser suplantados por otro tipo de investigación, aquella que examinaría las condiciones de significado creadas por estudiantes y docentes como base para explicar las diferencias entre el alumnado en su interacción y construcción de conocimiento.

El tercer grupo de críticas a la investigación positivista vino por parte del paradigma crítico. Los argumentos ofrecidos desde este enfoque tenían que ver con que (de acuerdo con los otros dos paradigmas que criticaban el positivismo), la investigación educativa en general y la investigación sobre la enseñanza en particular, se habían regido por una orientación meramente técnica dirigida a la eficiencia, la racionalidad y la objetividad. Según Gage (1989, p. 5) la investigación positivista crea “tendency to measure anything that moves”; mientras que Apple (1986, p. 15) afirmaba que este tipo de investigación tiene “inclination to simply provide technical expertise for hire”.

El paradigma crítico afirmaba que había que observar la relación de las escuelas y la enseñanza con la sociedad: los fundamentos políticos y económicos de nuestras construcciones de conocimiento, currículo y enseñanza. Enfatizaban la importancia del poder en la sociedad y la función de las escuelas en la definición de la realidad social, haciendo hincapié en las formas en que la educación sirve a los intereses de la clase social dominante. Según este paradigma, dichos intereses de clase llevan a los educadores a estar al servicio de la reproducción y legitimación de clases sociales (Baudelot y Establet, 1975; Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1981; Anyon, 1983; Willis, 1988; Apple, 1991; Connell, 1999; Giroux, 2001); y ello pese a que los seres humanos pueden cambiar la estructura social y no necesitan ser dominados por ella, punto en el que la educación juega un papel fundamental. Las escuelas, como otras instituciones sociales, deben ser escenarios de las luchas necesarias por el poder; y de acuerdo con eso, la investigación educativa debería ser consciente de

tales luchas y entrar del lado del oprimido para reconstruir la educación y la sociedad para tratar de lograr una mayor justicia social.

La “Guerra de Paradigmas” acabó y en la investigación educativa se asumieron estas cuestiones que habían sido criticadas al positivismo, empezando un periodo de tiempo en el que la perspectiva de objetividad, medición, estadísticas..., promovida por el positivismo, pasó a un segundo plano. Gage (1989) nos explica de forma detallada cómo quedó la investigación educativa tras este periodo.

As you all know, the critics triumphed. During the 1990s and thereafter, the kind of objectivist-quantitative, or scientific, research on teaching that had been done up through the 1980s ground to a halt. The field saw almost no correlational or experimental studies of teaching using structured observation systems intended to enhance objectivity.

Faculty members, graduate students, and research workers were convinced of the futility of the old way of studying teaching. In schools of education, enrollment declined in courses in tests and measurements, statistics, experimental design, and survey research. Structured classroom observations, achievement tests, attitude inventories, and the use of statistics to estimate the reliability and the interrelationships of such measures virtually disappeared. Research grants and contracts from foundations and governmental sources became virtually unobtainable for objective-quantitative researchers. (p. 6)

Es a partir de los años 90 cuando empezó una época en la que estas posturas enfrentadas en la “guerra de paradigmas” rebajaron sus postulados y comenzó a plantearse la posibilidad de la convivencia entre ambas (Denzin, 2017). En este sentido se pronuncia Gage (1989, p. 7): “Process-product research was also recognized to be compatible with interpretive, ethnographic studies of classroom phenomena”.

Pero, ¿y en la actualidad? ¿Cuál es la realidad de la investigación en educación ahora?

2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Podríamos decir que la “guerra de paradigmas” no terminó; simplemente se suavizó la situación de conflicto y las críticas a la investigación positivista desde otros paradigmas dejaron de plantearse de manera abierta, fruto de la situación de entente cordial alcanzada. Con ello no sólo florecieron otras maneras de entender la educación, sino también metodologías más acordes con estas otras perspectivas.

No obstante, esa situación de status quo con la que acabó este periodo histórico en la actualidad se encuentra rota por parte de la investigación positivista en educación, que ha vuelto a cobrar fuerza y que, desde hace años, ha configurado -como en aquel entonces- el pensamiento hegemónico en investigación y en educación. De alguna forma, más subversiva y menos explícita, hemos vuelto a la situación de inicio de la “guerra de paradigmas” (Given, 2017; Denzin, 2009).

Como veremos más adelante, la investigación cualitativa se encuentra prácticamente en extinción tanto en el mundo académico como en la percepción social y de los actores educativos, respecto de qué significa “hacer ciencia” y generar un conocimiento valioso y riguroso. En este sentido se pronuncia Morse (2006) cuando dice que

Our evidence is considered soft ... it is considered not valid, not replicable, not acceptable! We have failed to communicate the nature of qualitative evidence to the larger scientific community ... we have failed to truly understand it ourselves. (pp. 415-416)

Denzin (2009) es más contundente aún. Para él, de cara a la sociedad y al mundo académico sólo se considera investigación aquella que es empírica y está basada en metodologías experimentales o cuasi experimentales:

Scientifically based research (SBR), or evidence-based movement argues that educational, health care and other social problems can be better addressed if we borrow from medical science, and up-grade our methods and create new gold standards for evaluating evidence (National Research Council, 2002, 2005). For this group quality research is: scientific, empirical, linked to theory, uses methods for direct investigation, and produces coherent chains of causal reasoning based on experimental or quasi-experimental findings, offering generalizations that can be replicated, and used to test, and refine theory. If research has these features it has high quality, and it is scientific. (pp. 143-144)

Otro indicador de esta situación es el auge de lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia” y de los métodos mixtos (enfoques diferentes, pero que comparten una parte de crítica común), en los que subyace, mayoritariamente, una lógica cuantitativa (Denzin, 2009, 2013, 2017; Maxwell, 2010); o si lo preferimos una lógica basada en la “Variance theory¹” (Mohr, 1982; Maxwell, 2010). El mismo Gage (1989, p. 10) lo anticipaba al plantear una tercera posibilidad sobre cómo acabó la “guerra de paradigmas”:

What has happened in research on teaching since 1989? I have given you three versions of those events. In the first, the so-called positivistic, establishmentarian, mainstream, standard, objectivity-seeking, and quantitative approach had died of the wounds inflicted by its critics. In the second version, peace had broken out, but it was not the peace of the grave. The three approaches were busily and harmoniously engaged in an earnest dialogue, lifting the discussion to a new level of insight, making progress toward workable solutions of educational problems, and generating theory that fit together, as seen from the perspective of each of the three approaches. In the third version, nothing that was true in 1989 had really changed, and the wars were still going on.

1. Maxwell (2010) plantea, muy acertadamente en nuestra opinión, que “cualitativo”, “cuantitativo” o “métodos mixtos” no son términos claros para definir los presupuestos epistemológicos, axiológicos y ontológicos que existen detrás de cada uno de los métodos de investigación. Los términos “variance theory” y “process theory” propuestos por Mohr (1982), o algunos propuestos por otros autores como “person-oriented” (Huston, 2005), son mucho más útiles en este sentido.

En una investigación reciente, Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Pérez Grandos (2020) examinaron la metodología utilizada en los artículos publicados en las principales revistas de Educación en España en los últimos cinco años, analizando un total de 462 artículos, así como las políticas y enfoques de estas mismas revistas para luego triangular estos hallazgos con entrevistas a investigadores cualitativos. Los hallazgos encontrados fueron preocupantes:

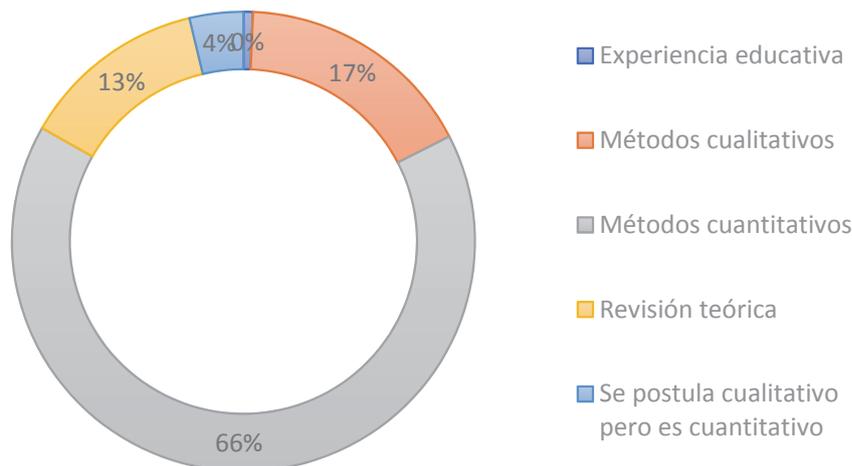


Ilustración 1: Metodología empleada en las publicaciones de las revistas con más índice de impacto en el área de educación en España en los últimos cinco años (Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Pérez Grandos, 2020)

Como vemos en la investigación realizada, la relación entre los artículos publicados con una metodología cuantitativa es muy superior en relación a los artículos que usan metodología cualitativa.

Así mismo los autores encontraron que, examinando las políticas de las revistas con más índice de impacto en educación, muchas de ellas tenían graves errores conceptuales con respecto a la investigación cualitativa y sus fundamentos, como se deja ver a continuación:

Se requiere que los artículos sean de interés general, además de generalizables. Esto implica la utilización de muestras que procuren la representatividad (de estudios cuantitativos o cualitativos) o que, cuando menos, una amplia variabilidad de elementos esenciales para la generalización (casos, situaciones, ...), lo que excluye las experiencias y los estudios de caso (excepto en condiciones muy extraordinarias, que impliquen una clara y significativa innovación – conceptual, procedimental, etc.).

Políticas y enfoque de Revista JCR Q1 de Educación

En el ejemplo anterior puede verse con claridad los errores conceptuales con respecto a lo que significa la investigación cualitativa, ya que mientras los métodos cuantitativos centran su validez y fiabilidad de forma casi exclusiva en tamaños muestrales (Denzin, 2009, 2013; Flyvbjerg, 2006), los métodos cualitativos se

centran en la forma en la que se analizan realidades y procesos y, para ello, hacen énfasis entre otras cuestiones en la triangulación de información (Maxwell, 2012). La investigación cuantitativa (por esa relación causal que se busca entre variables) se centra en buscar generalización, mientras que la investigación cualitativa busca transferibilidad (Korstjens & Moser, 2017; Lincoln & Guba, 1985; Maxwell, 2010, 2012; Tracy, 2010), es decir, que fruto de la comprensión de procesos y realidad complejas, puedan encontrarse cuestiones susceptibles de ser implantadas en contextos diferentes por otro investigador (Flick, 2018).

Una vez aclarado este punto vemos cómo lo que piden en la revista anterior, aunque se diga explícitamente que se aceptan estudios cualitativos, nada tiene que ver con ellos. Esto, unido al 4% de artículos que se identificaron bajo la categoría de “se dicen cualitativos, pero son cuantitativos”, incita a pensar que existe una confusión clara en el mundo académico y de las revistas científicas entre metodología y estrategias de recogida de información. Confundiéndose, como decimos, el uso de estrategias tradicionalmente afines a la investigación cualitativa como, por ejemplo, las entrevistas, con la metodología desde la que se plantea la investigación (Fernández Navas, Alcaraz Salarirche y Pérez Grandos, 2020).

Al mismo tiempo hallaron, al realizar entrevistas a diferentes investigadores cualitativos, que, fruto de esta situación, estos en muchas ocasiones se veían obligados a maquillar los planteamientos de sus investigaciones cualitativas de forma que tuvieran un tinte cuantitativo para que estas tuvieran alguna opción de ser aceptadas y publicadas en revistas científicas.

Este fenómeno ocurre porque, como comentábamos anteriormente, la manera hegemónica de pensar, basada en una concepción positivista sobre cómo se elabora un conocimiento “valioso y riguroso”, es a través de los métodos cuantitativos. Cuando los investigadores cualitativos se enfrentan a cualquier valoración de su trabajo investigador, siempre salen perdiendo en esta comparativa (Hammersley, 2005). Esto hace que, a la hora de conseguir proyectos de investigación, los investigadores cualitativos estén en franca desventaja y que incluso cuando se consiguen, sea muy difícil que revistas de impacto publiquen dichos trabajos, ya que son de la corriente contraria, (Wenstein, 2004; Ceglowski, Bacigalupa & Peck 2011); generándose un ciclo de reproducción en el que cada vez se invisibiliza más la investigación cualitativa.

Acerca de la forma en la que se entiende la investigación y la producción de conocimiento desde las revistas científicas de pronuncian Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 680) afirmando que: “these difficulties associated with the review process for qualitative research contribute to the perception that qualitative contributions to the education knowledge base may be inferior to those of quantitative research”.

De alguna forma, la investigación cualitativa no ha sido capaz de establecer un bloque unido y ofrecer a la sociedad un discurso que ponga en valor el sentido y la potencialidad de estas metodologías (Morse, 2006). Lo que coloca a los investigadores cualitativos en una situación muy delicada.

Qualitative researchers are caught in the middle of a global conversation concerning the evidence-based research movement, and emerging standards and guidelines for conducting and evaluating qualitative inquiry (St. Pierre, 2006). This conversation turns on issues surrounding the politics and ethics of evidence, and the value of qualitative work in addressing matters of equity and social justice (Lather, 2006: 789). In some senses this is like old wine in old bottles, 1980s battles in a new century. (Denzin, 2009, p. 139)

La situación de la investigación cualitativa que describimos no se da únicamente en España, sino que es una situación global reconocida y denunciada por muchos autores. Por ejemplo, Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 680) afirman que “The change of focus in funded research is not only specific to the United States but is also evident in the British system”. Así, por ejemplo, Denzin (2009, 2017) explica también que, aunque existen diferencias por países, esta configuración de la investigación cuantitativa como paradigma hegemónico en investigación es común en todos ellos.

Lo curioso de esta situación es la concepción extendida de que sólo los métodos cuantitativos y basados en grandes análisis estadísticos de grandes muestras son investigación rigurosa. Sin embargo, tal y como señalan algunos autores, muchos de los descubrimientos e inventos más importantes de la humanidad no se han realizado a través de esta forma de entender la ciencia y la investigación (Thomas, 2004). Con total claridad se expresa en este sentido Wrigley (2018, p. 361):

forgetting that much scientific discovery has not arisen from experiments. Many scientific fields use few experiments (astronomy, meteorology, evolutionary theory—perhaps biology as a whole), and many discoveries and inventions did not arise from systematic procedures (e.g. penicillin, nylon, superconductivity)

Más concretamente se expresa Flyvberg (2004, pp. 40-41), confrontando con casos reales, la investigación cuantitativa de grandes muestras, frente a metodologías cualitativas como el estudio de caso:

Los historiadores de la ciencia siguen discutiendo si Galileo realizó verdaderamente el famoso experimento desde la torre inclinada de Pisa o si es sencillamente un mito. En cualquier caso, el experimentalismo de Galileo no necesitó una gran muestra aleatoria de pruebas de objetos cayendo desde una amplia serie de alturas elegidas al azar bajo varias condiciones climáticas, etc., como exigiría el pensamiento del joven Campbell o el de Giddens. Antes bien, se trataba de un solo experimento, es decir, el estudio de un caso, si es que verdaderamente se realizó [...] Se podría calificar de caso crucial: si la tesis de Galileo era válida para esos materiales, podía esperarse que lo fuese para todos o para una variada serie de materiales. En aquellos tiempos, ni el azar ni las grandes muestras formaban parte del paisaje. Sencillamente, la mayoría de los científicos creativos no trabaja así con ese tipo de problemas. Experimentos, casos y experiencias minuciosamente elegidos fueron también cruciales para el desarrollo de la física de Newton, Einstein y Bohr, del mismo modo que el estudio de casos ocupó

un lugar central en las obras de Darwin, Marx y Freud. También en ciencia social, la elección estratégica de un caso puede añadir mucho a la capacidad de generalizar a partir de un caso.

Si examinamos la historia, la mayoría de los grandes descubrimientos, los que han producido grandes cambios en la vida de los seres humanos, los que han generado un antes y un después para el avance de la ciencia, la mayoría de ellos -por no decir su práctica totalidad- no se han realizado a través de criterios de metodología cuantitativa a través del uso de grandes muestras de experimentación y análisis estadísticos.

En definitiva, lo que vienen a decirnos estos autores es que esta la generalizada, tanto en la sociedad como en el mundo de la academia, de que sólo los métodos cuantitativos generan un conocimiento “científico” y, por lo tanto, riguroso y válido, no se ajusta necesariamente a la realidad.

2.1. El problema de la situación actual: el ciclo de la reproducción

Esta situación, que ya es problemática de por sí, tiene además efectos colaterales perversos que afectan tanto a la formación de profesionales educativos como al desarrollo de la investigación cualitativa en sí.

Tal y como está planteado en la actualidad el sistema de acceso del profesorado universitario en España, donde, tanto los criterios de la acreditación de la ANECA², como los baremos para los concursos de plazas, cargan el peso principal de los puntos en la parte del currículum de los candidatos sobre investigación y, especialmente en los artículos indexados en JCR o SCOPUS. Estos, como hemos visto, publican y entienden, generalmente, que la investigación educativa es positivista y con métodos cuantitativos, por tanto, es mucho más fácil que consiga estos méritos el profesorado que comparte esta visión educativa y realiza investigaciones con esta metodología. Con lo cual el acceso a plazas de profesorado universitario es más asequible para los que usan métodos cuantitativos.

Lo anterior tiene un impacto formativo directo; al ser la mayoría del profesorado que accede a la universidad de corte positivista y, por tanto, usar métodos cuantitativos, la formación que ofrece a su alumnado tiende a seguir el mismo sentido. En palabras de Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 681):

In addition, researchers who engage in master narrative research are more likely to obtain positions as editors of top-tiered journals and, in turn, serve as gatekeepers for researchers writing within and outside of the master research narrative. As gatekeepers have found the master research narrative to be a successful avenue in their own experience, they are more likely to endow their own stamp of approval on research that conforms to that standard.

2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

It is more difficult to find funding for research that falls outside the master narrative. Thus, those novice researchers who choose to adopt qualitative research methods cannot be sure that their efforts will lead to the rewards associated with this cycle. Instead, they must be willing to explore a lesser known path—one that is not clearly marked as leading toward academic success.

Esta situación agrava aún más el problema cerrando -aún más si cabe- esta “espiral de reproducción” del paradigma positivista y sus métodos. Normalmente, los métodos cualitativos son ignorados en la formación universitaria de los futuros investigadores, reforzándose más aún la idea de que sólo existe una forma de producir conocimiento y esta, es cuantitativa. Es frecuente que estudiantes de todas las carreras de educación de nuestro país, no sólo desconozcan la lógica de la investigación cualitativa (sus ejes axiológicos y epistemológicos) sino también el de las diferentes metodologías (estudios de casos, Investigación-Acción, investigación narrativa, etc). Esto provoca a su vez un peligroso efecto rebote por el cual se desvirtúa la investigación cualitativa en nuestro país: al existir cada vez menor formación en investigación cualitativa, el conocimiento acerca de los pilares ontológicos y epistemológicos sobre los que se sustenta este paradigma es cada vez menos riguroso. Como es lógico, esto lleva a prácticas de lo más variopintas que acaban construyendo un paradigma más difuso, lo que invita a reforzar la opinión hegemónica de que la investigación cualitativa es una mera opinión o anécdota, y que solo puede generar un conocimiento de bajo nivel (Lincoln & Tierney, 2004; Tracy, 2010; Denzin, 2017).

Este ciclo de reproducción no es casual, ya que es la forma en la que se reproduce el pensamiento hegemónico; y esta producción obedece a intereses determinados (Habermars, 1972; Bourdieu, 1998; Lather, 2006).

2.2. La investigación basada en la evidencia ¿qué evidencia?

“*Evidence for what?*”, se preguntaba Maxwell (2019, p. 1), al igual que el título de este apartado, al hablar de esta nueva moda en educación: la “investigación basada en la evidencia”. Un ejemplo más de hasta qué punto el paradigma positivista y sus métodos se han convertido en parte fundamental del pensamiento hegemónico en nuestro campo. Tendencia de la que tiene mucha responsabilidad la Psicología -no olvidemos que la “guerra de paradigmas” fue también una “guerra de disciplinas” (Gage, 1989)-, campo que se ha configurado durante el siglo XX como una ciencia fundamentalmente positivista.

Esta forma de entender la psicología ha recibido muchas críticas entre las que destaca la realizada por Bruner (1990, p. 11) en su libro “Actos de significado” que constituye una ardua crítica a esta dirección tomada por esta disciplina:

la psicología, la ciencia de la mente, como William James la llamó en una ocasión, ha llegado a fragmentarse como nunca antes en su historia. Ha perdido su centro y corre el riesgo de perder la cohesión necesaria para asegurar que se produzca ese

intercambio interno que podría justificar la división del trabajo entre sus partes. Y las partes, cada una con su propia identidad organizativa, su propio aparato teórico y, a menudo, sus propias revistas, se han convertido en especialidades cuyos productos son cada vez menos exportables.

La investigación basada en la evidencia parte de una idea muy básica, simple y que todo el mundo podría compartir: es necesario que la investigación en educación sea rigurosa. Lo que no explican es que ese rigor que promueven sólo se contempla desde una perspectiva de investigación, la positivista, con unos métodos, los cuantitativos, que, a lo largo de la historia, como hemos visto al principio de este trabajo, ya ha recibido muchas críticas por no ser la más adecuada para explicar y comprender los procesos que se dan en ciencias sociales y, concretamente, en educación. En este sentido se pronuncia Wrigley (2018) cuando explica las limitaciones de este tipo de investigación en educación:

Despite the need to study carefully the irregularities in data which might reflect multiple causal factors operating in non-linear ways (discussed above), the emphasis remains, in practice, on the generality of 'what works' rather than where it might work, for whom and under what conditions. The sloganistic 'what works' reflects a neoliberal demand to extract maximum efficiency from education, while marginalising the qualitative and political dimensions of human formation. (p. 371)

Esta idea de la investigación basada en la evidencia en educación nace, inicialmente, con una reflexión de Hargreaves (1996) que es muy interesante, pues plantea que, de alguna manera, la práctica educativa no incorpora los avances que se han ido realizando en la investigación.

Sin lugar a dudas, se identifica la conferencia de D. Hargreaves (1996), con la que iniciábamos el artículo, como el evento fundacional de lo que más adelante pasaría a llamarse una "enseñanza basada en la evidencia".

Como se mencionó, inicia Hargreaves (1996) su conferencia con la idea de que la enseñanza no es, en este momento, una profesión basada en la investigación, lo cual explica muchas de las dificultades que enfrenta. De acuerdo con el autor, para llegar a serlo deben darse cambios profundos; por un lado, en el tipo de investigación que se hace en educación, y por otro, en los modos en los que esta investigación se organiza y se disemina. (Hederich, Martínez Bernal y Rincón Camacho, 2014, p. 24)

En efecto, cuando una profesión no se fundamenta en resultados de investigación, y por tanto ignora el conocimiento sistemáticamente producido acerca de sus medios y sus métodos, poco a poco se convierte en algo menos que una profesión: se convierte en una práctica de naturaleza artesanal, cimentada en la perpetua repetición de las acciones que la experiencia, o la tradición, han señalado como adecuadas para cada caso. Este estado de cosas impide el progreso y la transformación. Es retrógrado, poco constructivo y claramente inconveniente. (Hederich, Martínez Bernal y Rincón Camacho, 2014, p. 20)

Esta reflexión que plantea Hargreaves y que es necesario examinar y analizar, es aprovechada por el paradigma positivista para imponer de nuevo sus criterios como los únicos para crear conocimiento científico riguroso; y es entonces cuando nace lo que actualmente conocemos como investigación basada en la evidencia. Un modelo de investigación donde sólo caben métodos cuantitativos, especialmente métodos experimentales o cuasi experimentales como forma de acceso a un conocimiento “científico” sobre educación. Tal y como afirma Denzin (2009, p. 139) “the evidence-based model is an intruder whose presence can no longer be ignored”.

Sobre las limitaciones de esta manera de aproximarse al conocimiento sobre educación -además de las que ya planteamos cuando hablamos de la “guerra de paradigmas”- se han pronunciado muchos autores de forma reciente. Por ejemplo Biesta (2007) quien afirma que, aunque es necesario promover que la investigación y la práctica educativa caminen de la mano, la investigación basada en la evidencia promueve la figura de un profesional meramente técnico y una educación basada únicamente en la efectividad:

Although I do believe that there is scope for improvement of the ways in which educational research and educational practice communicate and interact — an issue that has been central ever since education became an academic discipline — I am not convinced that evidence-based practice as it is currently being presented and promoted provides the most appropriate matrix for addressing this issue [...] On the research side, evidence-based education seems to favor a technocratic model in which it is assumed that the only relevant research questions are questions about the effectiveness of educational means and techniques, forgetting, among other things, that what counts as “effective” crucially depends on judgments about what is educationally desirable. On the practice side, evidence-based education seems to limit severely the opportunities for educational practitioners to make such judgments in a way that is sensitive to and relevant for their own contextualized settings. The focus on “what works” makes it difficult if not impossible to ask the questions of what it should work for and who should have a say in determining the latter. (p. 5)

Esta perspectiva educativa eficientista centrada en medir cuestiones difícilmente medibles -más allá de un alto grado de incertidumbre en un campo como el educativo-, como puede ser el aprendizaje, sobre cuya dificultad de ser medido ya se han pronunciado diferentes autores (Alcaraz, 2014, 2015; Pérez Gómez, 2019), transforma muchas veces lo que intenta medir como única realidad de la práctica. En palabras de Wrigley (2018, p. 362), “the process of measurement and calculation is not simply receptive, but can change the reality it purports to measure.”

En definitiva, la crítica central a la investigación basada en la evidencia es, como vemos, la misma que ya se planteaba durante la “guerra de paradigmas” a los métodos cuantitativos derivados del positivismo y que analizamos en la primera parte de este trabajo: la causalidad que se atribuye a las conductas como única verdad del conocimiento científico, dejando de lado que el origen de la conducta en los seres humanos, es el de las interpretaciones que de las diferentes situaciones hacemos. Y

estas resultan lo suficientemente complejas para que el método experimental o cuasi experimental no puedan aislar variables. En este sentido vuelve a ser interesante atender a lo que señala Biesta (2007):

What is the model of professional action that is implied in evidence-based practice? Central to evidence-based practice is the idea of effective intervention. Evidence-based practice conceives of professional action as intervention, and looks to research for evidence about the effectiveness of interventions. Research needs to find out, in other words, “what works,” and the main if not the only way of doing this, so it is often argued, is through experimental research, most notably in the form of randomized controlled trials [...] This first problem with this approach is the role of causality: apart from the obvious fact that the condition of being a student is quite different from that of being a patient — being a student is not an illness, just as teaching is not a cure — the most important argument against the idea that education is a causal process lies in the fact that education is not a process of physical interaction but a process of symbolic or symbolically mediated interaction. If teaching is to have any effect on learning, it is because of the fact that students interpret and try to make sense of what they are being taught. It is only through processes of (mutual) interpretation that education is possible. Despite the attempts of many to transform education into a causal technology (often based on the idea that we only need more research in order to find and ultimately control all the factors that determine learning), the simple fact that education is not a process of “push and pull” — or, in the language of systems theory, that education is an open and recursive system — shows that it is the very impossibility of an educational technology that makes education possible. (pp. 7-8)

O de un modo parecido, lo que propone Wrigley (2018) cuando analiza las dificultades metodológicas de esta investigación basada en la evidencia (insistimos, absolutamente positivista y cuantitativa) para generar un conocimiento riguroso y valioso en educación:

RCTs are an attempt to emulate the scientific rigour and neutrality of laboratory science in other fields, but there are multiple problems. In drugs trials, it is accepted practice to establish a control group which does not receive the treatment, to choose the experimental and control groups in ways which are free of human influence and, at best, to ensure ‘double blinding’ so that neither staff nor patient know whether individuals are taking the trialled drug or a placebo. This is clearly more difficult in education [...] Beyond the technical aspects, we need to consider the philosophical implications of RCTs and specifically the relationship between regularity and causality. This goes beyond the usual warning that ‘correlation does not imply causation’ as there may be other ‘lurking’ or third variables at work driving both X and Y. David Hume argued that however many times one billard ball hits another and the second ball moves, this cannot prove causality. This is, implicitly, the underlying stance of much educational statistics, which contents itself with observing regularities without seeking causal explanation. (pp. 363- 365)

Un buen ejemplo de lo anterior lo encontramos en el famoso estudio de Stoccard, Wood, Coughlin, y Rasplica (2018) que ha encontrado amplia difusión entre los profesionales de la educación en redes sociales y que concluye que la instrucción es el mejor método para aprender: “Our results support earlier reviews of the DI³ effectiveness literature. The estimated effects were consistently positive.” (p. 22).

Si examinamos este trabajo podemos ver claramente cómo la aproximación es absolutamente positivista y los métodos cuantitativos, concretados en una metodología conocida como meta-análisis (MA); una perspectiva proveniente del campo de la medicina y que también comparte esta perspectiva positivista de entender la educación la cual, según Botella y Zamora (2017, p. 20), podría ser definida como:

una metodología para el análisis cuantitativo de revisiones de la literatura científica sobre una pregunta específica (Botella y Sánchez-Meca, 2015). Nació con el impulso de tratar de mejorar la forma poco rigurosa como se hacían las revisiones clásicas, que desde entonces pasaron a llamarse revisiones narrativas. Se decía que las revisiones narrativas eran imprecisas y subjetivas, lo que conllevaba que fueran poco replicables. Las características que pretende tener un buen meta-análisis se establecen precisamente a partir de esta constatación y de la voluntad de combatirlas. Se dice que las características del MA son la precisión, la objetividad y la replicabilidad (Botella y Sánchez-Meca, 2015). Por tanto, una forma de valorar la calidad de un meta-análisis es fijarse en la medida en que ha logrado ser preciso, objetivo y replicable. La precisión se obtiene dando respuestas numéricas en términos de estadísticos con propiedades conocidas. La objetividad se refiere a una operacionalización explícita y clara de los conceptos involucrados. La replicabilidad se traduce en que las decisiones adoptadas tengan la suficiente transparencia como para que una repetición independiente con los mismos criterios de decisión conduzca a los mismos resultados.

La idoneidad de esta metodología para el campo de ciencias sociales, especialmente en educación, ya ha sido cuestionada por el propio Wrigley (2018):

The decisions about which original research studies should be included are based on technical rather than substantive criteria. One consequence is that quite dissimilar studies are thrown together and an aggregate mean of effect sizes calculated. Although some tolerance is acceptable in meta-analysis, since no two research studies are exactly alike, serious problems can arise from aggregating and averaging studies using different definitions of an issue, and based on different curriculum areas, ages and attainment levels of students, types of school, education systems, and so on. The problem is commonly referred to as mixing apples and oranges, and was identified many years ago in the medical literature. (p. 367)

Además de lo expuesto, existe en esta investigación un error de base: la equiparación de los términos instrucción-educación, cuya diferencia sustantiva suele

3. DI= Direct instruction. En español, instrucción directa.

estudiarse en los primeros cursos de magisterio. Esta confusión no es involuntaria, es la única forma de cuantificar una cuestión difícilmente traducible a algo tangible, medible: la educación. Precisamente en este ejemplo podemos ver con claridad esta perspectiva reduccionista de los métodos cuantitativos en educación, cuya única forma de aproximación es traducir términos abstractos, complejos, dependientes de interpretaciones de los actores que intervienen, a conceptos “fácilmente” medibles. Una reducción que suele verse también cuando en otras investigaciones o trabajos se equiparan aprendizaje con rendimiento académico.

3. HACIA DÓNDE DEBE IR LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Hemos sostenido a lo largo de este trabajo que la “guerra de paradigmas” acontecida en el último cuarto del siglo XX sigue estando vigente en la actualidad; así como que la percepción social y académica se ha conformado dentro de un pensamiento hegemónico positivista que entiende que la única forma de “hacer ciencia” pasa por el uso de métodos cuantitativos, fundamentalmente experimentales o cuasi experimentales.

Igualmente, hemos analizado cuáles son muchos de los efectos colaterales que esta concepción de la investigación y del conocimiento producen en el desarrollo y evolución de la investigación cualitativa, poniendo como ejemplo de toda esta situación el desarrollo y la aparición en la mayoría de los discursos educativos de lo que se ha venido a llamar “investigación basada en la evidencia”.

Toca ahora preguntarse ¿qué podemos hacer desde otros paradigmas, desde otras formas de entender la educación y la investigación educativa, para revertir esta situación?

Desde nuestra perspectiva, la piedra angular del cambio pasa por elaborar nuestros propios criterios de calidad para dar rigor a la investigación cualitativa (Atkinson & Delamont, 2006; Lather, 2006; St. Pierre & Rouleston, 2006; Freeman et al., 2007; Denzin, 2009, 2017). Pero es imprescindible que nos esforcemos por divulgar estos criterios, así como nuestros argumentos ontológicos y epistemológicos, y la forma de investigar que de ellos se derivan. De nada importa que elaboremos unos buenos criterios de calidad para la investigación cualitativa si la lógica dominante en las revistas e instituciones educativas sigue siendo, como hemos visto, positivista. El acceso a plazas de investigadores cualitativos será menor que el de cuantitativos y la propia formación cualitativa de estos será cada vez más superficial.

Si no entendemos esta tarea como una responsabilidad, es muy difícil que cambiemos la percepción que crea la narrativa positivista dominante. En palabras de Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011, p. 684):

For those of us who are members of research associations, it is imperative that we bring these issues to the forefront of the associations' agendas. We need to publically

challenge the master narrative and its partner, the gold standard of educational research. By restricting our definitions of acceptable research, these concepts limit our understanding of complex, vital, and critical issues in human society.

Es por ello que nos parece clave establecer una serie de cuestiones a las que los investigadores cualitativos debemos prestar atención y sobre las que debemos reflexionar:

1. En primer lugar, estar en los “espacios de decisión”. Durante mucho tiempo los investigadores cualitativos -tanto los más noveles como aquellos más veteranos y de más peso en el campo- hemos dimitido de estar en los espacios donde se han decidido políticas de investigación, baremos de currículums, etc.; y, en general, decisiones que luego han condicionado muchas de las situaciones que hemos descrito en este trabajo y que dificultan que la investigación cualitativa tenga un lugar en este pensamiento hegemónico sobre qué significa investigar y qué es, o debe ser la educación.

Al decidir abandonar estos espacios (quizás porque los considerábamos burocráticos o porque no encajaban en nuestra manera de entender diferentes cuestiones), rápidamente fueron ocupados por aquellos investigadores de corte positivista y, pasado un tiempo, sólo su perspectiva es la que ha ocupado los ámbitos de decisión. Es por ello que es imprescindible asumir, a lo que Denzin se refería con (2017, p.14) “the advocacy Agenda”: hacer esfuerzos y contactos en las esferas políticas, profesionales y de prensa para dar a conocer los argumentos sobre la investigación cualitativa, así como los sesgos y críticas a la investigación cuantitativa dominante y, especialmente, a la investigación basada en la evidencia. Este asunto es especialmente urgente en educación y, también, especialmente complejo por la propia idiosincrasia de la investigación cualitativa, ya que como afirma Tracy (2010) nuestra cornucopia de conceptos distintos contrasta con el consenso relativo en la comunidad cuantitativa de que las buenas investigaciones apuntan a la validez, confiabilidad, generalización y objetividad. Así como los discursos complejos que elaboramos que muchas veces resultan incomprensibles para el ciudadano medio (Stake, 2005; Taylor & Bogdan, 2000; Walker, 1983).

2. En segundo lugar, está la cuestión de las revistas científicas. En la actualidad, visto el peso que tienen las publicaciones en los baremos de acreditación y de acceso a plazas universitarias, las revistas científicas se han convertido en, quizás, el ámbito donde más poder e influencia se puede conseguir. En palabras de Given (2017, p. 2):

At the same time, I have witnessed the active disparaging of qualitative research practices by intelligent and accomplished (though methodologically ignorant) individuals who serve on promotion and funding panels or who review articles for journal publications. These individuals hold great power in their hands; their advice can sway the decisions of administrators, funders, and editors, particularly when qualitative researchers are not available to provide relevant expertise.

Como hemos visto, si únicamente se publican artículos en revistas de impacto desde una perspectiva positivista del conocimiento, los autores con perspectivas diferentes apenas tienen posibilidad de publicación y, por tanto, de acceso a plazas y a proyectos de investigación. Esto a su vez, afecta a las posibilidades formativas de estas perspectivas que se vuelven cada vez más marginales.

Durante muchos años, los investigadores cualitativos dimitimos de ocupar también estos espacios. Quizá no supimos -o no quisimos- ver lo que se avecinaba cuando surgieron los primeros índices de impacto. Nos centramos en proclamar que no estábamos de acuerdo con la ideología y la visión que subyace en estos índices, pero no pensamos en las consecuencias que tendría abandonar, al igual que con otros ámbitos de decisión, estos espacios. Al abandonarlos, el espacio fue ocupado por la perspectiva positivista y la metodología cuantitativa, encontrándonos ahora con que es muy difícil publicar investigaciones cualitativas; de tal modo que especialmente los jóvenes investigadores cualitativos se hayan en mucha más dificultad para conseguir estos méritos necesarios para su estabilización profesional y el desarrollo de su carrera profesional.

Nuestras investigaciones son rechazadas constantemente porque no cumplen los criterios de validez muestral y estadística propia de los métodos cuantitativos. El espacio de publicaciones científicas en educación es, a efectos prácticos, positivista y, por lo tanto, cuantitativo. En este sentido, Given (2017, p. 2) es muy clara, y afirma que hay que plantear quejas formales a los editores y editoras de las revistas -así como en otros espacios donde se cuestione la investigación cualitativa- cuando el motivo de rechazo de los artículos sea debido a cuestiones de la metodología empleada y no de la calidad del trabajo.

We can correct journal editors and reviewers when they ask for changes that do not suit the nature of the qualitative paradigm. We can challenge our peers' critiques or dismissals (on granting panels, promotion panels, or in our academic hallways) of appropriate qualitative designs. In short, we can stand up for ourselves as qualitative paradigm experts!

Es un deber que visibilicemos los principios de la investigación cualitativa y esto pasa por denunciar y explicar en todas aquellas situaciones en las que se ponga en duda el rigor de toda una metodología y los paradigmas que la soportan.

Por otro lado, es necesario que asumamos la importancia de encabezar proyectos editoriales de revistas científicas que aborden la educación desde una perspectiva cualitativa; y esta es una obligación compartida entre los investigadores noveles y los ya consagrados en este campo. Empezar a crear nuevas revistas científicas cualitativas en educación y posicionarles bien, proporciona oportunidades a los jóvenes investigadores, tanto como lugar de referencia para leer y formarse, como para publicar y obtener los méritos que necesitan para estar en igualdad de condiciones a los investigadores cuantitativos.

3. En tercer lugar, es necesario que nos esforcemos por incluir nuevas herramientas y nuevas tecnologías a la investigación cualitativa. Tenemos que hacer autocrítica en este sentido, y es que tenemos la sensación de que los investigadores cualitativos nos hemos acomodado en nuestra forma de hacer investigación y nos mostramos a menudo reticentes a incluir y explorar nuevas herramientas.

La investigación cualitativa sigue con los mismos dilemas, discusiones y métodos desde hace décadas, mientras que el mundo a nuestro alrededor ha cambiado radicalmente. Entendemos que esta reticencia a lo nuevo es fruto de un exceso de celo que hemos asumido en perder la coherencia al incorporar estas nuevas herramientas y nuestros principios axiológicos, epistemológicos y ontológicos. Este exceso de celo es positivo, es fundamental que no perdamos de vista los pilares que sustentan la metodología cualitativa. Pero incluir nuevas herramientas, no significa incluirlas sin un análisis crítico y un debate de qué pueden aportar y de si la forma en que se incluyen en nuestras investigaciones respeta los preceptos de la investigación cualitativa.

Que esta cuestión es una cuenta pendiente de la investigación cualitativa es recogido por Flick (2015, p. 606), cuando señala lo siguiente: “Rounding up what was said so far, the following questions are still waiting for satisfying answers: [...] How to adapt it to new contexts (e.g., citizen research), uses, and phenomena (data)?”. Igualmente, encontramos como otros autores destacan cómo ha cambiado el mundo y cómo afectan estos cambios a la investigación cualitativa:

Two decades ago, when Qualitative Inquiry was founded, we, as qualitative researchers, were beginning a spectacular new chapter in our human adventure as the Internet and its concurrent social and technological changes entered our reality. These changes altered our understanding of communication, data, and social inquiry. In a matter of a few years, we went from being face-to-face communicators to virtual communicators, from working in offices stacked high with paper files to working from coffee shops with a full office stored on a laptop computer, from painstaking observational fieldwork to ethnographic photos and video made on our mobile phones, and—very significant for qualitative researchers—from tedious cut-and-paste coding, journaling, and analysis to flexible linking, searching, and handling of data with software. (Davidson, Paulus & Jackson, 2016, p. 606)

The Internet and “the cloud” also affect qualitative research practices. [...] The Internet has also become a crucial site for research into social contexts. From email, web pages, and blogs to social media and virtual spaces, many people interact more frequently online than they do face to face, and researchers are increasingly investigating these virtual communities. (Davidson, Paulus & Jackson, 2016, p. 607)

Así como en qué pueden ser útiles estas nuevas herramientas para la investigación cualitativa. Tal y como afirman Davidson, Paulus & Jackson (2016, p. 608): “Creative combining of digital tools with different capacities may be an important option for getting what we want and need as researchers”. O también Mills (2018, p. 58):

Most strands of qualitative researcher can potentially make greater use of relevant text-based data across a range of modes that have proliferated since the rise of the internet, with open access archives of web pages, books, news reports, legislation, community archives, town hall meetings, social media content, audio archives, podcasts, and images.

Como decimos, la aparición de Internet y las redes sociales ha cambiado nuestro mundo radicalmente (Castells, 2001; Roca, 2012; Fielding, 2014; Fernández Navas, 2015), convirtiendo estos espacios culturales de los seres humanos en uno más; y como investigadores cualitativos es necesario tenerlos en cuenta a la hora de desarrollar nuestras investigaciones. En este sentido nos interpela Mills (2018, p. 592) cuando se pregunta por “the role of qualitative research in a world in which there are data of massive breadth across so many fields and spheres of human activity”.

El abanico de posibilidades que se nos ofrece con estas nuevas herramientas es de gran variedad y riqueza. Desde las nuevas posibilidades para analizar imágenes, videos y audios (Banks, 2010; Davidson, Paulus & Jackson, 2016), pasando por los necesarios análisis que debemos hacer de comunicaciones a través de smartphones, ya que, por ejemplo, el uso de WhatsApp se ha convertido en una extensión más del ser humano. O nuevas cuestiones que han aparecido desde el ámbito informático y que es necesario que examinemos en busca de las posibilidades que nos ofrecen. Nos referimos, por ejemplo, a técnicas para recopilar información masiva de redes sociales o webs como el “webscraping”. Cuestión que tiene que ver con lo que se ha venido a llamar “bigdata” y que necesita de un análisis profundo sobre qué oportunidades ofrece a la investigación cualitativa y que destaca por su novedad y las oportunidades. Estas herramientas, a priori, podría ofrecer como combinar el análisis de grandes patrones de datos con entrevistas, grupos focales y observaciones etnográficas para establecer conexiones entre grandes tendencias de datos y datos complementarios de usuarios individuales o casos. También análisis de redes sociales donde se puedan vincular relaciones entre usuarios, información con la que se relacionan, etc.

Por otro lado, están las herramientas más habituales en nuestro día a día, pero sobre las que también tenemos que explorar las posibilidades, por ejemplo, para analizar o construir relatos narrativos de webs, blogs, wikis, etc., o, por supuesto, los nuevos programas que permiten ayudar en el análisis cualitativo de datos mediante categorizaciones sistemáticas, agrupamiento de información, etc.

En definitiva, hemos de analizar con profundidad estas nuevas herramientas de forma crítica y examinando cómo podemos incorporarlas para que sea coherentes con los pilares axiológicos, epistemológicos y ontológicos que sustentan la investigación cualitativa. Someterlas como dicen Cheek y Øby (2019) a la comunidad cualitativa para su análisis y crítica. En palabras de Cheek & Koro-Ljungberg (2019, p. 569):

Qualitative inquirers have not really engaged with many of the issues around the qualitative inquiry/social media interface in terms of what it might mean for/do to qualitative inquiry itself. Certainly, there have been discussions around the potential

use of social media in enhancing the reach of our research by using social media to get our messages to groups that may have been hard to reach without it, such as general public, government officials, policy makers, and various service user groups.

4. Y, por último, pero más importante, es necesario que nos esforcemos por realizar las investigaciones y publicarlas de la forma más rigurosa posible. Decíamos más atrás que uno de los efectos colaterales de que se haya conformado un pensamiento hegemónico basado en la investigación cuantitativa, era que muchos investigadores cualitativos empezaban a maquillar sus investigaciones como cuantitativas para tener más posibilidades de ser publicadas. Esto, unido al problema formativo con respecto a la investigación cualitativa, hace que aumente la dificultad de encontrar discursos, investigaciones, publicaciones, etc., rigurosas con respecto a la investigación cualitativa. Cada vez se encuadran prácticas de lo más variopintas y de dudosa calidad que es necesario atajar si queremos devolver a la sociedad la idea de que la investigación cualitativa también tiene criterios de calidad.

Para ello no sólo tenemos que esforzarnos en diseñar investigaciones sólidas y rigurosas y publicarlas de la misma forma sino encabezar proyectos de formación sobre investigación cualitativa (cursos, másteres, seminarios...). Es la única manera de formar a futuros investigadores en esta metodología si no queremos dejarlos huérfanos de espacios donde aprender también.

REFERENCIAS

- Alcaraz Salarirche, N. (2014). Un viejo tríode conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula De Encuentro*, 16(2), 55-86. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula De Encuentro*, 17(2), 209-236. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Anyon, J. (1983). Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex- Role Ideologies. En Walker, S. & Barton, L. (eds.), *Gender, Class, and Education*. Barcombe. Reino Unido: Falmer.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2006). In the Roiling Smoke: Qualitative Inquiry and Contested Fields, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6): 747-55.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata: Madrid
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Totowa, NJ: Barnes & Noble.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Biesta, G. (2007), Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason*. Cambridge: Polity.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Botella, J., & Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XX1*, 20(2), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19030>
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.
- Cazden, C. B. (1983). Can ethnographic research go beyond the status quo? *Anthropology & Education Quarterly*, 14, 33-41.
- Ceglowski, D., Bacigalupa, C., & Peck, E. (2011). Aced Out: Censorship of Qualitative Research in the Age of “Scientifically Based Research.” *Qualitative Inquiry*, 17(8), 679–686. <https://doi.org/10.1177/1077800411415497>
- Cheek, J., & Koro-Ljungberg, M. (2019). Interfaces between Social Media and Qualitative Inquiry in Neoliberal Contexts: Possibilities and Problems. *Qualitative Inquiry*, 25(6), 569–570. <https://doi.org/10.1177/1077800418806596>
- Cheek, J., & Øby, E. (2019). “Getting Attention” Creating and Presenting the Visible, Online, Researcher Self. *Qualitative Inquiry*, 25(6), 571–582. <https://doi.org/10.1177/1077800418806593>
- Connell, R. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Davidson, J., Paulus, T., & Jackson, K. (2016). Speculating on the Future of Digital Tools for Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 22(7), 606–610. <https://doi.org/10.1177/1077800415622505>
- De Cambra Bassols, J. (1982). *La teoría crítica y el problema del método en las ciencias sociales*. *Reis*, (17), 53-64. <https://doi.org/10.2307/40182852>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Denzin, N. K. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419–427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N. (2013). “The Death of Data?” *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353–356. <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>
- Denzin, N. K. (2017). Critical Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Fernandez Navas, M. (2015). *Internet, Organización en red y educ@ción Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/9925>
- Fernández Navas, M., Alcaraz Salarirche, N. y Pérez Granados, L. (2020). Estado y problemas de la investigación cualitativa en Educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario
- Fielding, N. G. (2014). Qualitative Research and Our Digital Futures. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1064–1073. <https://doi.org/10.1177/1077800414545237>
- Flick, U. (2015). Qualitative Inquiry—2.0 at 20? Developments, Trends, and Challenges for the Politics of Research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599–608. <https://doi.org/10.1177/1077800415583296>
- Flick, U. (2018). The Concepts of Qualitative Data: Challenges in Neoliberal Times for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>

- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2(12), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 4(106), 33-62.
- Freeman, M., deMarrais, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X06298009>
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath A “Historical” Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. South Hadley (Massachusetts): Bergin & Garvey
- Given, L. M. (2017). It’s a New Year...So Let’s Stop the Paradigm Wars. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406917692647>
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests* (2nd Edition). London: Heinemann.
- Hammersley, M. (1992). The Paradigm Wars: Reports from the Front. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 131-143.
- Hammersley, M. (2005). Close Encounters of a Political Kind: The Threat from the Evidence-Based Policy-Making and practice Movement, *Qualitative Researcher* 1, 2–4.
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. *The Teacher Training Agency, Annual Lecture*.
- Hederich, C., Martínez Bernal, J., & Rincón Camacho, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana De Educación*, (66), 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>
- Huston, A. C. (2005). Mixed methods in studies of social experiments for parents in poverty. In T. S. Weisner (Ed.), *Discovering successful pathways in children’s development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 1(24), 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Lather, P. (2006). Foucauldian Scientificity: Rethinking the Nexus of Qualitative Research and Educational Policy Analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 783–92.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Tierney, W. G. (2004). Qualitative Research and Institutional Review Boards. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1077800403262361>
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (2019). Evidence for what? How mixed methods expands the evidence for causation in educational research. *Qualitative inquiry*. (En prensa)
- Mills, K. A. (2018). What are the threats and potentials of big data for qualitative research? *Qualitative Research*, 18(6), 591–603. <https://doi.org/10.1177/1468794117743465>
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse, J. M. (2006) ‘Reconceptualizing Qualitative Inquiry’, *Qualitative Health Research* 16(3), 415–22.

- Pérez Gómez, Á. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-17. <https://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Roca, G. (2012). *La sociedad digital*. TedxGalicia. Recuperado de: <http://www.tedxgalicia.com/?p=2192>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- St. Pierre, E. A. & Roulston, K. (2006). The State of Qualitative Inquiry: A Contested Science, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6): 673–84. <https://doi.org/10.1080/09518390600975644>
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. (Tercera edición)
- Thomas, G. (2004) Introduction: Evidence and practice, in: G. Thomas & R. Pring (Eds) *Evidence-based practice in education* (Maidenhead, Open University Press).
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 10(16), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos, pp. 42-82 en Dockrell, W. B. y Hamilton, D. (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea
- Weinstein, M. (2004). Randomized Design and the Myth of Certain Knowledge: Guinea Pig Narratives and Cultural Critique. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 246–260. <https://doi.org/10.1177/1077800403262362>
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wrigley, T. (2018), The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools?. *British Educational Research Journal*, 44(3), 359-376. doi:10.1002/berj.3338