

CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: DE LA OBJETIVIDAD A LA SOLIDARIDAD

M. Paz Sandín Esteban*
Universidad de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se realiza una aproximación a las diversas posturas acerca de los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa. Para ello, se presenta una revisión del significado que hoy en día ha adquirido el concepto de «validez» en el marco de las ciencias sociales enfatizando su re-elaboración en términos de construcción social del conocimiento. Asimismo se presenta un recorrido desde los enfoques pos-positivistas hasta el pensamiento posestructural en relación a la credibilidad de los resultados obtenidos en los estudios cualitativos. También, se recogen algunos estándares de validez aplicables tanto a la investigación cuantitativa como cualitativa y los procedimientos más utilizados en la práctica investigadora para garantizar los criterios de validez.

ABSTRACT

In this paper it is carried out an approach to the diverse postures about the scientific rigor in qualitative research. It exposes a revision of the meaning that the concept of «validity» has acquired lately in social sciences emphasizing its re-elaboration in terms of social construction of the knowledge. Also it is presented a view in relation to the credibility of the results obtained

* M^a Paz Sandín Esteban. Campus Vall d'Hebron. Passeig Vall d'Hebron, 171. Facultat de Pedagogia. Edifici Llevant. Dept. MIDE. 08035 Barcelona. E-mail: mimse01d@d5.ub.es

in qualitative studies from postpositivism until poststructuralism thought. Also, some standards of validity applicable so much to the quantitative investigation as qualitative are showed and the procedures more used in the research practice to guarantee validity criteria.

1. INTRODUCCIÓN

Los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa han ido evolucionando desde propuestas vinculadas a planteamientos positivistas, pasando por el establecimiento de criterios propios hasta su reconceptualización desde el pensamiento posestructural. El objetivo de este trabajo es presentar una panorámica general de las diversas posturas y subrayar los aspectos más relevantes que en la actualidad emergen en relación a la validez de los trabajos desarrollados desde una perspectiva cualitativa. Como veremos, la complejidad de la validación de los estudios cualitativos requiere superar la idolatría del método pues cuestiones ideológicas, políticas (Orden y Mafokozi, 1999) y morales impregnan su desarrollo. No es posible separar los «objetos» de la investigación de la estructura (contenido, forma y desarrollo) de la misma: la *relacionalidad* del proceso y cuestiones *éticas* impregnan el quehacer de los investigadores educativos. El concepto de *solidaridad*, el conocimiento entendido en términos prácticos y morales, frente al de objetividad, regula la actividad investigadora (Rorty, 1996; Smith, 1992).

2. LA LEGITIMIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Aunque la investigación cualitativa posee una dilatada historia en el seno de las disciplinas sociales, en las dos últimas décadas ha tenido que luchar, no tanto, por abrir espacios de indagación y reflexión que admitieran otras formas de acercamiento a la realidad, cuanto por el reconocimiento de su legitimidad. En la actualidad los discursos explícitos sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas relacionadas con la investigación están alejados de la defensa de la primacía positivista y parecen discurrir por vías de reconocimiento, reconciliación e integración de métodos (Bericat, 1998; Dendaluce, 1995, 1998). Sin embargo, la cuestión aún no resuelta de cómo valorar la credibilidad de los estudios desarrollados en un marco interpretativo oscurece sus aportaciones. Howe y Eisenhart (1993: 174) describen acertadamente esta situación: «inicialmente, el debate sobre la legitimidad de la investigación cualitativa en educación se estableció en términos de una elección decidida, aunque vagamente descrita, entre una metodología bien pertrechada y un recién llegado sumamente sospechoso».

Desde que irrumpió en el campo de la investigación, el «recién llegado» ha desarrollado una identidad propia. Al tiempo que maduraba y reflexionaba sobre cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas ha ido adaptando, generando y revisando diversas propuestas sobre los criterios más adecuados para valorar sus aportaciones (Angulo, 1990; Cajide, 1992). Los criterios de validez de la investigación social, y en particular de la investigación cualitativa, han estado y siguen estando en

constante revisión: «al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad: «¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información...» (Santos, 1990: 162).

En realidad los investigadores del ámbito educativo debemos aceptar convivir con una «lesser form of knowledge» (Labaree, 1998) que supone determinados beneficios y también limitaciones y que nos lleva a reconstruir constantemente las bases de la disciplina al tiempo que reinterpretar las cuestiones más fundamentales de nuestro campo. Particularmente, la investigación cualitativa en el posmodernismo afronta una doble crisis de representación y legitimación (Denzin, 1994). La primera hace referencia a la imposibilidad de aprehender directamente la realidad. Ésta se construye, primero, a través de la aplicación de nuestros propios esquemas sobre ella y, después, se re-construye en los textos producidos. En el pos-estructuralismo, el texto, el lenguaje, la narración, cobra un papel fundamental (Richardson, 1994). La crisis de legitimación supone una mirada crítica hacia la utilidad de los tradicionales criterios de rigor científico en el contexto de la investigación cualitativa.

Ciertamente, la palabra clave en todo este entramado es la de *interpretación*. Los investigadores cualitativos abordan, fundamentalmente, cuestiones relacionadas con acciones y no con actos. Justamente, ese es el reto que constituye nuestro trabajo, de hecho, el foco de la investigación social y educativa, **la interpretación del significado de acciones humanas y sociales**. Pero, ¿dónde reside el «significado»? La pregunta nos dirigiría a los diversos enfoques hermenéuticos (hermenéutica de validación u objetiva, crítica y filosófica) pues «cada posición tiene implicaciones para la comprensión de lo que los investigadores cualitativos hacen cuando investigan y para el «status» de las interpretaciones ofrecidas como resultado de sus estudios» (Smith, 1993: 190).

3. LOS «SIGNIFICADOS» DEL CONCEPTO DE VALIDEZ

Cuando hablamos de la calidad de un estudio solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero, quizá, el término más utilizado sea el de «validez». Una investigación no válida, no es verdadera. Una investigación no válida, no es una buena investigación, no tiene credibilidad. **Si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces, las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc. no pueden basarse en ellos.** La validez ha constituido siempre una preocupación en la investigación educativa; las cuestiones sobre la validez han emergido históricamente en el contexto de la investigación experimental y ahí por tanto surgieron las primeras respuestas. Es un término que aunque reelaborado desde diversas perspectivas se ha mantenido como elemento fundamental para la valoración de la calidad o rigor científico de los estudios en las ciencias sociales a pesar de que algunos autores cuestionan su protagonismo en los estudios cualitativos (Wolcott, 1990). La validez, como sinónimo de verdad, como verdad construida, como verdad interpretada, consensuada,

signifique lo que signifique, se convierte en la línea divisoria, el criterio límite que establece la legitimidad, aceptación o confiabilidad de los trabajos de investigación (Scheurich, 1996). En el amplio ámbito de la investigación cualitativa el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado, fundamentalmente, en términos de *construcción social del conocimiento* otorgando un nuevo énfasis a la *interpretación*.

Mishler (1990: 419) señala que en la investigación «inquiry-guided» el concepto de *validación* es más relevante que el de validez: «la validación es el proceso(s) a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones. **El criterio esencial para dichas valoraciones es el grado en que podemos basarnos en los conceptos, métodos e inferencias de un estudio como base para nuestra propia teorización e investigación empírica.** Con esta reformulación la cuestión esencial de validez se convierte en si la comunidad científica evalúa los resultados como suficientemente confiables para basar en ellos su trabajo aspecto que también reconoce Cutcliffe (1999). En la propuesta de Mishler no se acepta el establecimiento de un grupo de *criterios estándar* para valorar la investigación, por el contrario, se sugiere la configuración de una colección de ejemplos relevantes que muestren cómo deben realizarse los estudios.

Según Maxwell (1992) la postura de Mishler es representativa de los enfoques de validez basados en ejemplos (modelo sintagmático de validez) frente a aquéllos basados en tipologías (modelo paradigmático de validez). **Maxwell** es partidario de la complementariedad de ambas perspectivas y señala que la *comprensión* es un concepto mucho más importante que el de validez. Así, nos **presenta cinco tipos de validez relacionadas con las formas de comprensión inherentes a la investigación cualitativa:** la *validez descriptiva* hace referencia a la precisión o exactitud con que los hechos son recogidos en los textos o informes sin ser distorsionados por el propio investigador. Además de proporcionar una descripción válida de objetos, acontecimientos y conductas, el investigador trata de comprender, *validez interpretativa*, qué significado tienen para las personas esos objetos, acontecimientos y conductas. La *validez teórica* se relaciona con las construcciones teóricas que el investigador aporta o desarrolla durante el estudio; nos situamos en la explicación, más allá de la descripción y la interpretación, en la validez de un informe como *teoría* de un fenómeno. También nos remite a cuestiones relacionadas con la *generalización*, particularmente, hace referencia a la posibilidad de *generalización interna* dentro de una comunidad, grupo o institución hacia personas, acontecimientos y lugares que no han sido directamente observados o entrevistados. Por otra parte, la *generalización externa* se relaciona con la transferencia de los resultados a otras comunidades, grupos o instituciones. Finalmente, **la validez evaluativa** conlleva reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye un significado a los hechos observados.

Un aspecto importante de las ideas de Maxwell es que la validez se relaciona fundamentalmente con los textos y no con los datos o los métodos. La validez es relativa a propósitos y circunstancias. De hecho tal y como se verá a lo largo de esta exposición, en el marco del pensamiento pos-estructuralista, el protagonismo que

adquieren los relatos de investigación cualitativa traslada el énfasis del establecimiento de un isomorfismo con la realidad estudiada hacia el nivel de suficiencia de evidencia que aportan los textos en relación a las afirmaciones que en ellos se realizan. La narración en sí misma es objeto de valoración y así aparecen voces sobre, por ejemplo, la *calidad de la transcripción* de datos como un aspecto del rigor en la investigación cualitativa (Poland, 1995), cuáles son los *procedimientos* más adecuados para evaluar e interpretar documentos y textos (Manning y Cullum-Swan, 1994), la consideración de su elaboración como un *método de investigación* en sí mismo (Richardson, 1994) y discusiones acerca de *formas de representación y comunicación* alternativas en la investigación (Eisner, 1997; Sandelowski, 1998).

Impregnados por los postulados pos-estructuralistas actuales Altheide y Johnson (1994: 485) presentan así la cuestión acerca de la validez: «¿Cómo deberían las metodologías interpretativas ser juzgadas por aquellos que comparten la idea de que la perspectiva sobre *cómo* el conocimiento es adquirido, organizado e interpretado está relacionado con *qué* afirmaciones se realizan?» Tras analizar diversas posturas actuales acerca de la validez y cuestiones afines los autores sostienen que los principales significados otorgados al término son los siguientes: *validez como cultura*: se reconoce que el investigador refleja, impone, reproduce, escribe y lee desde su propio bagaje cultural; *validez como ideología*: similar al anterior, incide fundamentalmente en aspectos culturales específicos relacionados con el poder social, la legitimación y cuestiones relacionadas con la estructura social; *validez como género*: remite a las asunciones subyacentes al proceso de recogida de datos y de elaboración conceptual relacionadas con cuestiones acerca del poder y la dominación en la interacción social; *validez como lenguaje/texto*: reconoce cómo categorías culturales y visión del mundo particulares que están presentes en el lenguaje y los discursos conducen, limitan, una determinada construcción de la realidad; *validez como aplicabilidad/ayuda*: subraya la utilidad y «empowerment» de la investigación para beneficiar grupos desfavorecidos; *validez como estándares*: las afirmaciones sobre la verdad son múltiples y, por tanto, debemos evadir formas autoritarias de legitimación. En resumen, estos autores sostienen que es posible elaborar informes claros y coherentes que pueden estar abiertos a la ambigüedad y la incertidumbre. Reconociendo que no se debe privilegiar un formato cultural de comunicación anticipan que próximos debates aparecerán acerca de la utilidad del análisis del discurso, la semiótica, la deconstrucción y otros métodos para analizar símbolos culturales e indicadores de la vida social.

Wolcott (1990) desde una postura más radical y en el marco de la investigación etnográfica rechaza el concepto de validez. Preguntarnos acerca de la validez de un estudio es hacer una pregunta equivocada. Es un término absurdo, dice, puesto que no existe una correcta y única interpretación de la realidad y prefiere hablar simplemente de *comprensión*: «el poder de hacer inteligible la experiencia aplicando conceptos y categorías» (p. 146). Aunque no descarta la necesidad del establecimiento de procedimientos rigurosos en el desarrollo de los estudios (de hecho presenta una serie de estrategias procedimentales a considerar) sugiere que una preocupación excesiva por cuestiones de validez es más una distracción que una ayuda y que, en cualquier caso, «cuán válido es ¿suficientemente válido?» (p. 149).

Algunos autores (Cherryholmes, 1988) abordan el significado que se otorga a la *validez de constructo*, aquella que sustenta el tópico a investigar, desde diversas perspectivas (fenomenología, teoría crítica, investigación etnográfica, análisis pos-estructuralistas) y sostienen que este tipo de validez de carácter discursivo es central en la investigación pues las actividades de los investigadores tienen lugar en el contexto de una ideología e intereses determinados. Así, por ejemplo, en la perspectiva pos-estructuralista se suplanta el término validez por el de autoridad y las formas de legitimación adoptan una visión política (Denzin, 1994): «el pensamiento pos-estructural se asienta sobre la convicción de que se debe separar cualquier texto de sus pretensiones externas hacia la autoridad. Cada texto debe ser aceptado en sus propios términos. Se renuncia al deseo de producir un texto válido y autorizado. Si la validez desaparece, entonces los valores y la política, no una epistemología objetiva, gobiernan la ciencia» (p. 298).

Scheurich (1996) en un interesante artículo en el que realiza una deconstrucción de los procesos a través de los cuales se han ido construyendo los diversos discursos sobre la validez (pos-positivismo, feminismo...) sostiene la hipótesis de que las «numerosas y aparentes construcciones distintas de la validez son simplemente máscaras que esconden una similitud subyacente, un propósito o función que trasciende las supuestas diferencias inconmensurables o límites que separan las distintas epistemologías de investigación» (p. 49). El objetivo fundamental de su trabajo es mostrar esta similitud que en esencia remite a la función de poder de la validez, a una práctica política que construye una línea divisoria ideológica, un criterio límite que establece la legitimidad o aceptación de lo verdadero. Y su propuesta nos remite a un desafío que consiste en identificar formas de validez que no construyan al «otro» a través de esquemas propios.

4. CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Fundamentalmente, podríamos señalar cuatro posiciones ante el establecimiento y uso de criterios para evaluar la investigación cualitativa:

- a) Aplicación de criterios convencionales
- b) Aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales
- c) Aplicación de criterios propios
- d) Nuevos criterios para un mundo pos-moderno

a) Aplicación de criterios convencionales

Los criterios tradicionales para valorar la adecuación y calidad de la investigación son los ya conocidos de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Algunos autores sostienen que los estudios cualitativos deben ser juzgados usando los mismos criterios que aquéllos utilizados en la investigación convencional. Uno de los primeros intentos de importar y aplicar la terminología positivista al ámbito de la investigación cualitativa lo encontramos en Kirk y Miller (1986) en su obra *Reliability and validity in qualitative research*. A esta temática estuvo dedicado el primer volumen

de la serie sobre «Métodos de investigación cualitativa» publicado por la prestigiosa editorial Sage lo que pone de manifiesto la preocupación y deseo de la comunidad de investigadores cualitativos por defender y asegurar la legitimidad de sus aportaciones. Otro ejemplo ampliamente difundido en la literatura lo constituye el trabajo de Goetz y LeCompte (1988) quienes desarrollan los criterios antes mencionados ajustándolos al método etnográfico. Sin embargo, cabe señalar que estas autoras en los últimos años, aunque continúan utilizando la misma terminología que en la obra señalada, se han ido alejando de una visión excesivamente apegada a los patrones positivistas reconociendo, entre otros aspectos, el papel fundamental de las distintas audiencias en el proceso de desarrollo y evaluación de las investigaciones (LeCompte y Preissle, 1993).

Desde esta postura podría defenderse que debe dirigirse la atención hacia las particularidades específicas de las distintas metodologías de investigación más que hacia cuestiones de tipo epistemológico pudiéndose elaborar unos criterios generales de valoración para las investigaciones en las ciencias sociales (Howe y Eisenhart, 1993; Swanborn, 1996). Otros autores, por el contrario, sostienen que no es que constituya una postura errónea utilizar los criterios tradicionales de rigor científico para valorar la investigación de tipo cualitativo sino que incluso en el marco de la investigación cuantitativa son inadecuados (Hammersley, 1992).

b) Aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales

Se defiende que los estudios deben ser valorados a partir de criterios generados por y desde dentro del propio paradigma cualitativo pues no es legítimo articularlos contra un telón de fondo epistemológico positivista. Se pretende pues a la luz de la tesis kuhniiana sobre la inconmensurabilidad paradigmática generar normas propias que se adecúen a los postulados esenciales que regulan el enfoque cualitativo de investigación. Éste sostiene concepciones alternativas acerca de qué es la realidad, cómo se puede conocer, cuál es el objetivo de la investigación social, por qué y para qué investigar y, por tanto, deben elaborarse estándares de calidad propios. Este argumento va tomando cuerpo y fuerza a partir de que «el intruso» que señalaban Eisenhart y Howe se instala con firmeza en el ámbito de la investigación social desarrollando progresivamente su identidad: se asume una ontología relativista, existen múltiples realidades, una epistemología subjetivista, comprensión *vs.* explicación, y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas.

El trabajo más representativo de esta postura, ya conocido, es la obra de Guba y Lincoln (Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985) en la que los autores proponen cuatro *términos alternativos* para valorar los procesos de investigación desarrollados en el marco de lo que ellos denominan investigación naturalista. Para referirse de forma general a la calidad de la investigación utilizan el término «trustworthiness»; la cuestión clave es la reconstrucción de las perspectivas de las personas estudiadas y la demostración de que la interpretación del investigador es creíble para aquéllas. Durante mucho tiempo el trabajo de Guba y Lincoln ha constituido el referente esencial para valorar los estudios interpretativos. Basándose fundamentalmente en su aporta-

ción, otros autores como Miles y Huberman (1994) han desarrollado propuestas similares al presentar un patrón alternativo a los criterios de rigor convencionales.

*TÉRMINOS CONVENCIONALES Y ALTERNATIVOS DE CRITERIOS DE CALIDAD
EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*

Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
<i>Valor de verdad</i>	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
<i>Aplicabilidad</i>	Validez externa/Generalización	Transferibilidad	«Fittingness»
<i>Consistencia</i>	Fiabilidad	Dependencia	«Auditability»
<i>Neutralidad</i>	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Sin embargo, estas posturas han sido cuestionadas pues se argumenta que simplemente se han trasladado o transportado las preocupaciones, regulaciones o afirmaciones de verdad de la ciencia positivista al ámbito de la investigación naturalista. Así, los esquemas propuestos se mantienen conceptualmente muy cercanos a los criterios convencionales al tiempo que se intenta ajustar o substituir la ontología y epistemología positivistas por la constructivista. Scheurich (1996) alude a esta situación reconociendo en la diáspora pos-positivista a un emigrante que ha llevado consigo la cultura de su lugar de nacimiento, el enfoque convencional, teniendo como resultado una mezcla de viejas y nuevas metáforas.

c) Aplicación de criterios propios

Como hemos visto, el establecimiento de términos paralelos no ha logrado alcanzar el objetivo de articular los supuestos del enfoque cualitativo de investigación y los criterios de validación propios. De hecho, Guba y Lincoln, en posteriores trabajos, han reconocido que los criterios por ellos propuestos son al fin y al cabo paralelos a los convencionales pues tienen sus orígenes y raíces en asunciones positivistas. Y, proponen cinco nuevos criterios para la valoración de lo que ellos denominan la «Fourth Generation Evaluation», los *criterios de autenticidad*, que emanan directamente de los supuestos constructivistas y que, según los autores, podrían haber sido sugeridos por una persona que nunca hubiera oído hablar del positivismo o de sus afirmaciones de rigor (Guba y Lincoln, 1990; Lincoln, 1995). Los criterios de autenticidad propuestos son: *equidad o justicia* («*fairness*»), presentación de los puntos de vista sostenidos por las diversas personas; la *autenticidad ontológica* se refiere al grado en que las construcciones émicas, la conciencia acerca de determinadas cuestiones de las personas son mejoradas, maduradas, y reelaboradas en la evaluación; la *autenticidad educativa* supone ir más allá de las propias elaboraciones y contrastarlas con otras diferentes para conocer cómo sistemas de valores alternativos evocan soluciones diversas; la *autenticidad catalítica* se define como el grado en que una acción es estimulada y facilitada por

los procesos de evaluación y, por último, la *autenticidad táctica* sugiere el «empowerment» de los participantes hacia la acción.

En el ámbito específico de la investigación etnográfica Hammersley (1992) describe las propuestas de varios autores y sintetiza sus aportaciones en los siguientes criterios (p. 64):

- a) El grado en el que se produce teoría formal/genérica
- b) El grado de desarrollo de la teoría
- c) La novedad de las afirmaciones
- d) La consistencia entre afirmaciones y observaciones empíricas e inclusión de ejemplos representativos de éstas en el informe
- e) La credibilidad del informe para los lectores y/o para las personas investigadas
- f) El grado en que los resultados son transferibles a otros contextos
- g) La reflexividad del informe: el grado en el que se valoran los efectos del investigador y de las estrategias de recogida de información sobre los resultados y/o la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se proporciona a los lectores.

Para Hammersley uno de los errores más comunes en cuanto al establecimiento de estándares para valorar los resultados de la investigación social es que no se realiza una clara distinción entre criterios y los medios o evidencias a través de los cuales se juzga si aquéllos han sido logrados. Según el autor los criterios que deben gobernar en las ciencias sociales son la *validez* o *verdad* y la *relevancia*. Hammersley alude a la verdad, término que según el autor parece haberse convertido en una palabra tabú para muchos científicos sociales, asumiendo una teoría de correspondencia de la verdad que supone una representación selectiva más que una reproducción de la realidad. Reconoce que no es posible conocer con certeza el grado en que un relato es verdadero, por lo tanto, debemos juzgar la validez de las afirmaciones a partir de la adecuación de la *evidencia* presentada para apoyarlas. Para decidir acerca de la *suficiencia de evidencia* debemos considerar tres aspectos: si la exposición es suficientemente *plausible* dado el cuerpo existente de conocimientos; si la afirmación es *central* al argumento presentado por el investigador reclamará más evidencia que si es marginal; el nivel de suficiencia dependerá del *tipo de afirmación* realizada: definición, descripción, explicación, teoría. Por otra parte, cabe preguntarnos por la *relevancia* de una investigación en términos de su relación con algún tópico de interés considerando, además, las audiencias.

d) Nuevos criterios para un mundo pos-moderno

En el enfoque pos-moderno se promulga que el carácter de la investigación cualitativa implica que no pueden existir criterios específicos para juzgar sus productos. Dado un mundo de múltiples realidades construidas, ¿cómo es posible discernir entre una versión verdadera y otra que no lo es? En un interesante artículo, Smith (1984) desgrana los argumentos de Guba acerca de la idiosincrasia del paradigma naturalista

y va descubriendo las inconsistencias que atraviesan su discurso debido a la aplicación de criterios fundacionales a supuestos antifundacionales. Hammersley (1992) acepta en parte la postura de Smith, específicamente que no es razonable elaborar unos criterios fijos y verdaderos cuya aplicación algorítmica nos diga qué es y qué no es verdadero con absoluta precisión, pero sugiere que la extensión de sus argumentos nos llevaría a un cierto relativismo. Para Hammersley «cualquier criterio debe ser heurístico, su aplicación debe basarse en asunciones tácitas y siempre cuestionables y dicha aplicación por consiguiente debe estar sujeta a una posible discusión» (p. 60).

Desde el pensamiento pos-estructuralista se defiende que deben elaborarse un nuevo grupo de criterios divorciados de las tradiciones positivista y pos-positivista. Esta reivindicación surge, sobre todo, desde «voces» hasta ahora olvidadas o silenciadas que configuran nuevas epistemologías y ofrecen su visión particular acerca de las cuestiones relacionadas con la representación y legitimidad de la investigación cualitativa que hoy, más que nunca, muestra su gran polifonía: feminismo, estudios étnicos, culturales, marxistas... Así, clase, raza, género y etnicidad perfilan el proceso de investigación. Como señalan Denzin y Lincoln (1998) las nuevas sensibilidades posmodernas incorporan al debate sobre la representación y legitimidad de la investigación cualitativa cuestiones claves para evaluar su trabajo como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado (Medina, 1999), práctica política, diálogos con los participantes.

En este marco, la investigación científica se enfrenta a tres nuevos compromisos: en primer lugar, a nuevas y emergentes relaciones con los participantes; segundo, a posicionamientos profesionales, personales y políticos hacia el uso de la investigación y su potencialidad para promover la acción y, finalmente, a una visión de la investigación que posibilite y fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico (Lincoln, 1995). En definitiva, siguiendo a esta autora, cualquier debate sobre estándares significa un cambio radical sobre qué es la investigación, para qué se investiga y quién debería tener acceso a ella.

Lincoln señala que un meta-análisis de los criterios actuales mostraría que prácticamente todos ellos son claramente *relacionales*, esto es, reconocen y validan las relaciones entre el investigador y las personas que participan en la investigación. Y nos presenta lo que ella denomina *criterios emergentes* de calidad acerca de los que realiza algunas matizaciones: a) algunos criterios pueden aplicarse a tipos o clases específicas de investigación. Para algunos estudios pueden poseer una utilidad o aplicabilidad limitada; b) algunos criterios pueden ser aplicables en determinadas etapas de la investigación y ser menos apropiados en otras; c) la mayoría de los criterios son relacionales. El conocimiento válido es una cuestión de *relación* entre el investigador y aquello que se desea conocer; d) no existe un límite claro entre las cuestiones de rigor y éticas. Los criterios emergentes propuestos son (Lincoln, 1995):

1. *Estándares para juzgar la calidad establecidos en la comunidad investigadora*. A modo de ejemplo, la autora nos remite a la propuesta de Elliott *et al.* publicada en su versión definitiva en 1999 y sobre la que hablaremos más adelante. Aunque reconoce la aportación, es especialmente crítica respecto a las implicaciones que

puede suponer sobre el establecimiento del «status» social del conocimiento. Según Lincoln estos estándares se han construido sobre prácticas de poder y realizan una función legitimadora de exclusión.

2. *Perspectiva epistemológica*. Existe un grupo de criterios de calidad asociados con cuestiones epistemológicas que suponen el reconocimiento y explicitación por parte del investigador de su postura frente a aquéllas. Desde el pos-estructuralismo, se reconoce que no es posible representar una única verdad; cualquier texto siempre es parcial e incompleto y se elabora desde una perspectiva social, cultural, histórica, racial y de género particular. Los textos deben mostrar estas posturas de manera que se reconoce que la imparcialidad y objetividad del autor limitan la calidad de la investigación.
3. *La comunidad como árbitro de calidad*. Aparecen un grupo de criterios que ponen de manifiesto la naturaleza comunitaria de la investigación. Si los estudios tienen lugar en y están dirigidos a una comunidad, se reivindica que la investigación debería repercutir en la misma, y no sólo servir a propósitos políticos y de producción de conocimiento, a través del establecimiento de un diálogo basado en el razonamiento moral y consideraciones sobre la práctica.
4. *Voz*. La voz, quien habla, a quién, desde qué propósitos construye una determinada realidad. Múltiples y alternativas voces deben impregnar los textos en la investigación cualitativa. Voces hasta ahora ignoradas, reprimidas o invisibilizadas en discursos pretendidamente científicos y objetivos.
5. *Subjetividad crítica*. Diversos términos se utilizan para referirse a este criterio emergente: subjetividad crítica, subjetividad transformadora y reflexividad crítica. En esencia, se refiere al reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del contexto, grupo, cultura... que intenta comprender y representar sino que forma parte de él.
6. *Reciprocidad*. Constituye uno de los estándares de calidad fundamentales debido a la indisoluble relación entre investigador y personas participantes en la investigación en los trabajos de carácter interpretativo que implica un profundo sentido de confianza, comprensión, acuerdo, sensibilidad.
7. *«Sacredness»*. La experiencia humana y el conocimiento se refleja en una profunda preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal. Los investigadores que conciben la ciencia en este sentido se preocupan por las consecuencias sociales de la investigación científica.
8. *Compartir privilegios*. La autora describe dos investigaciones en las que los autores comparten con las personas investigadas los «beneficios» que aporta la realización del estudio; por ejemplo, en un caso, económicos. Constituye éste un criterio sobre el que la comunidad investigadora debe reflexionar. Aún abordadas desde una postura respetuosa, ¿a quién «pertenecen» las vidas sobre las que investigamos?, se pregunta la autora. Es más, imaginemos, continúa, un mundo académico en el que se juzgara nuestro mérito y promoción académica a partir de nuestra implicación con las personas que participan en la investigación más que sobre una supuesta distancia objetiva.

5. ESTÁNDARES DE VALORACIÓN APLICABLES A LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Howe y Eisenhart (1993) sostienen que la cuestión de los criterios para valorar la investigación debe abordarse desde la «lógica en uso» asociada a diversas metodologías de investigación: «dada la imposibilidad de que existan criterios absolutamente independientes de los juicios, los propósitos y los valores humanos y, del mismo modo, dada la imposibilidad de una unidad monolítica del método científico (la que surgiría de los sueños del positivismo) los criterios deben anclarse dentro del proceso de investigación» (p. 177). Un aspecto crucial de la posición de los autores es su articulación entre estándares de validez generales y específicos de diseño. Según los autores, los estándares de validez cumplen tres funciones principales: a) permiten economía de pensamiento a la hora de diseñar y evaluar estudios educativos; b) proporcionan el punto de partida para la reflexión y mejora de la investigación educativa; c) sirven como vehículo de comunicación dentro y entre las tradiciones de investigación y para orientar a las personas que se inician en ella. Así, proponen cinco criterios generales para valorar la investigación educativa, cuantitativa y cualitativa, y ejemplifican a través de la valoración de un estudio etnográfico cómo los estándares generales deben relacionarse y analizarse a la luz de las asunciones subyacentes y técnicas metodológicas asociadas con un diseño específico.

Punch (1998) presenta una propuesta de criterios evaluativos que aborda desde la asunción de que existen similitudes en la lógica de investigación que subyace a los enfoques cuantitativos y cualitativos sugiriendo la combinación de métodos. Los criterios que el autor propone se construyen sobre el concepto de «disciplined inquiry» tomado de Cronbach y Suppes (1969) y Shulman (1988), y la importancia del ajuste entre las partes que componen un proyecto de investigación subrayando la articulación entre la naturaleza de las cuestiones que orientan el estudio y los métodos y enfoque que lo desarrollan. Aunque los criterios se presentan para la valoración de proyectos de investigación finalizados, con pequeñas modificaciones, pueden aplicarse tanto a propuestas como a informes de investigación.

Elliott, Fischer y Rennie (1999) han presentado también, recientemente, una propuesta de criterios para valorar la posible publicación de estudios desarrollados desde un enfoque cualitativo en psicología y ámbitos afines. Han elaborado una guía aplicable tanto a estudios cuantitativos y cualitativos, y un grupo de criterios específicos para la investigación cualitativa. Según los autores, este trabajo sirve a cuatro funciones: a) contribuir al proceso de legitimación de la investigación cualitativa; b) proporcionar una forma de revisión científicamente válida y apropiada de los manuscritos, artículos, tesis y tesis cualitativas; c) fomentar un mejor control de la calidad de la investigación cualitativa a través de una auto y hetero supervisión y d) promover nuevos desarrollos en enfoque y método. El trabajo que nos presentan es el resultado de varios años de recopilación, análisis y meta-evaluación de diversas propuestas de validación en el ámbito de la investiga-

ción cualitativa a través del consenso y acuerdo entre diversos autores relevantes en este campo².

GUÍA PARA LA PUBLICACIÓN DE ESTUDIOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y CAMPOS AFINES (ELLIOTT ET AL., 1999)

A. Directrices de publicación para enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación	B. Directrices de publicación específicas a la investigación cualitativa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicitación del objetivo y contexto científico 2. Métodos apropiados 3. Respeto hacia las personas participantes 4. Especificación de los métodos 5. Discusión apropiada 6. Claridad de la presentación 7. Contribución al conocimiento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de la propia perspectiva 2. Descripción de la muestra 3. Construcción a partir de ejemplificaciones 4. Proporcionar pistas de credibilidad 5. Coherencia 6. Desarrollo de tareas generales vs. específicas de investigación 7. Resonancia en los lectores (representación adecuada, comprensión)

6. ESTÁNDARES ESPECÍFICOS DE VALIDACIÓN EN LOS DIVERSOS ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

A pesar de los esfuerzos por elaborar criterios de calidad aplicables a ambas metodologías reconocemos con Creswell (1998) la especificidad de criterios de calidad que demandarían las diversas tradiciones de investigación dada la amplitud de procedimientos insertos bajo el amplio paraguas de la investigación cualitativa. De hecho, este aserto se encuentra también en trabajos ya presentados como los de Howe y Eisenhart (1993) o Goetz y LeCompte (1988). Creswell nos presenta un análisis de las propuestas de diversos autores sobre la credibilidad en el contexto de cinco tradiciones de investigación: estudios biográficos, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de casos.

² A partir de un análisis cluster de 40 estándares, los autores formularon 11 principios para su uso en la valoración de artículos. Este grupo de criterios fueron presentados en el año 1993 en un seminario de la *Society for Psychotherapy and Research* para su discusión. El resultado del trabajo conjunto realizado fue enviado a 23 de las personas participantes quienes, a su vez, realizaron nuevas modificaciones y aportaciones que fueron introducidas. La nueva propuesta fue enviada a 12 prestigiosos investigadores cualitativos de diversas posiciones teóricas. Además, fue presentada en 1994 en un symposia del encuentro anual de la *American Psychological Association*. El resultado de todo este proceso ha sido la publicación en 1999 de las «Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields» (Elliott et al., 1999).

*PERSPECTIVAS, TÉRMINOS, PROCEDIMIENTOS Y ESTÁNDARES
EN LAS TRADICIONES DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*

Tradición	Autor(es)	Perspectiva	Términos	Procedimientos	Estándares
Biografía	Denzin (1989b)	Posmodernismo	Interpretación	Descripción gruesa Reflexibilidad	No bien detallados
Fenomenología	Dukes (1984)	Diferentes términos	Verificación Reconocimiento espontáneo	Confirmación por otros investigadores Reflexividad	No bien detallados
	Moustakas (1994)	Diferentes términos	Verdad Validez intersubjetiva	Percepciones individuales Comprobación con otros	No bien detallados
Teoría fundamentada	Strauss y Corbin (1990)	Términos paralelos	Verificación/ validación Validez suplementaria	Relacionar datos con categorías Contrastar resultados con la literatura	Ver Strauss y Corbin (1990)
Etnografía	Fetterman (1989)	Términos paralelos	Validez etnográfica	Triangulación de fuentes de información Feedback con los informantes	Ver Spindler y Spindler (1987)
	Hammersley y Atkinson (1995)	Términos paralelos	Triangulación Validación respondente	Triangulación (múltiples formas) Confirmación participantes	Ver Lofland (1974)
	Thomas (1993)	Posmodernismo	Cociente de verdad	Reflexividad Implicaciones sociales	
Estudio de casos	Stake (1995)	Términos paralelos	Validez	Triangulación (múltiples formas) Confirmación participantes	Ver Stake (1995)

Fuente: (Creswell, 1998: 216).

Creswell no incluye la investigación-acción en su clasificación y, sin embargo, «no olvidemos, la mejor manera de conocer la realidad es intentar transformarla» (Bartolomé, 1992: 33). La investigación-acción asume muchos de los postulados del paradigma constructivista pero va más allá de él reconociendo la necesidad de la transformación educativa a través de una indagación autorreflexiva de la propia práctica. Waterman (1998) reconoce la utilidad de las formas de validez asociadas con la investigación cualitativa pero reivindica otras más relevantes y pertinentes a la naturaleza de los

procesos de investigación-acción: la *validez dialéctica* (en relación a tensiones que aparecen al articular la práctica, la investigación y la teoría), la *validez crítica* (responsabilidad moral: intenciones, acciones, implicaciones éticas y consecuencias de acciones y teorías) y la *validez reflexiva* (exploración, reconocimiento y explicitación de la perspectiva del investigador).

7. PROCEDIMIENTOS DE VERIFICACIÓN MÁS UTILIZADOS

Finalmente, tras revisar diversas aportaciones sobre los criterios de validez en la investigación cualitativa, presentamos una serie de procedimientos de verificación que parecen ser los más extendidos en este ámbito. Al fin y al cabo las posiciones, ideas deben ser trasladadas a la práctica: «los principales esfuerzos del investigador se dan en la primera línea de la actividad investigadora en medio de constantes decisiones. Es allí donde las filosofías, teorías y metodologías son aplicadas, probadas, aceptadas, adaptadas o rechazadas» (LeCompte y Preissle, 1993: 316).

A partir de una revisión de los principales criterios de *verificación*, término que utiliza frente al de validez para designar la especificidad y legítima aportación de la investigación cualitativa, Creswell (1998) identifica los más abordados en la literatura. Encontramos en Johnson (1997) aunque con algunas modificaciones terminológicas respecto a la revisión anterior una recopilación similar. En el cuadro siguiente se presentan sus aportaciones.

PROCEDIMIENTOS MÁS UTILIZADOS EN LA OPERATIVIZACIÓN DE CRITERIOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

(Johnson, 1997)	(Creswell, 1998)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigador como «detective» 2. Trabajo de campo extenso 3. Utilización de descriptores de baja inferencia 4. Triangulación: de datos, de métodos, de jueces, teórica 5. Validación desde los participantes 6. Revisión jueces 7. Búsqueda y análisis de casos negativos 8. Reflexividad 9. Establecimiento de patrones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo prolongado y observación persistente 2. Triangulación 3. Revisión jueces 4. Análisis de casos negativos 5. Clarificación de los sesgos del investigador 6. Confirmación con los participantes 7. Descripción gruesa 8. Auditoría externa

Vemos que los procedimientos más utilizados son los que básicamente introdujeron Guba y Lincoln en sus primeros trabajos, aunque, una lectura atenta a las aportaciones que en la actualidad se realizan desde la investigación, por ejemplo, feminista y desde una perspectiva posestructural, en general, descubre el intento de generar e introducir nuevas vías de validación y construcción del conocimiento. Desde este enfoque uno de los procedimientos que con más fuerza está apareciendo e inundando

los discursos sobre la validación de los estudios cualitativos es la *reflexividad*. Más allá de su tradicional consideración metodológica, la reflexividad se convierte en una cuestión ideológica acerca de dimensiones éticas, políticas, sociales y personales relacionadas con la investigación y, concretamente, se refiere a la conciencia y autocrítica reflexiva que el investigador realiza sobre sí mismo en relación a sus predisposiciones y los posibles sesgos que pueden afectar al proceso de investigación y los resultados. Marcus (1994), por ejemplo, aborda este tema en el marco de la investigación etnográfica y nos presenta cuatro estilos de reflexividad. Barry *et al.* (1999) sugieren que la reflexividad no es sólo una actividad individual sino una estrategia prioritaria en las investigaciones cualitativas que se desarrollan en grupo porque fomenta la calidad y el rigor de los estudios.

Por el contrario, el tan aclamado procedimiento de *triangulación* se enfrenta a voces críticas que cuestionan su relevancia y posibilidad de garantizar la credibilidad de los resultados. Aunque también se pone en duda la necesidad de la *triangulación de métodos* (Bloor, 1999) quizá es la *validación desde los participantes* la estrategia más discutida (Bloor, 1999; Cutcliffe y McKenna, 1999; Smith, 1984; Swanborn, 1996). En primer lugar, supondría la existencia de fenómenos inalterables. Por otro lado, los investigadores modifican la realidad a validar al facilitar una explicación de la misma pues las personas reinterpretan su pasado y su presente influidos por dicha información. Así mismo, ¿es posible que las personas participantes comprendan los constructos elaborados por los investigadores?; además, no todas ellas pueden ofrecer su opinión: niños/as, personas discapacitadas, que no conocen el idioma, etc.; ¿debe el investigador verificar sus conclusiones con todas y cada una de las personas?, ¿debe intentar contrastar todos los conceptos, categorías o teorías o sólo una parte de ellas? Y, en cualquier caso, finalmente, lo que conseguiríamos es el consenso, no la verdad: «aquí la moraleja es simplemente que es importante llegar a un consenso sobre la obra de uno, pero una vez que lo tenemos, no se debería pensar que hemos acaparado la verdad. Lo que se ha acaparado es el acuerdo» (Eisner, 1998: 76).

8. CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha presentado a lo largo de este trabajo, las distintas posturas relativas a la elaboración de conocimiento científico se articulan alrededor de dos cuestiones fundamentales a las que Eisner (1998) denomina, basándose en la distinción realizada por Newell (1986), *objetividad ontológica* y *objetividad de procedimiento*. La primera hace referencia a la voluntad de establecer una versión verdadera, podríamos decir, objetiva, de la realidad: «en el mejor de todos los mundos, buscamos la verificabilidad tanto en la percepción como en el entendimiento. Lo que deseamos ver y saber no es un mundo subjetivo, hecho de creencias a través de la fantasía, la ideología o el deseo, sino lo que está realmente ahí fuera» (p. 59). Por otro lado, los distintos autores proponen una forma particular de objetividad de procedimiento, es decir, «el desarrollo y utilización de un método que elimina, o aspira a eliminar, la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos» (p. 60). Eisner propone una alternativa a la dicotomía objetividad/subjetividad y sostiene que la

experiencia humana es una «transacción», es el resultado de la interacción entre dos entidades *postuladas*, lo objetivo y lo subjetivo: «ninguna objetividad prístina ni ninguna subjetividad pura son posibles (...) toda experiencia que se derive del texto es transactiva» (p. 71).

En relación a la generación de conocimiento científico, cabe destacar la importancia que algunos autores otorgan a la aportación de la investigación cualitativa al desarrollo teórico. De hecho, ésta debe afrontar el reto y la responsabilidad de contribuir a la ampliación y desarrollo del *corpus* de conocimiento existente. Por ejemplo, en trabajos como los de Bartolomé y Anguera (1990), en el marco de la investigación cooperativa, y Bartolomé *et al.* (1997), desde un enfoque etnográfico, se muestra que es posible extraer conocimiento a nivel de interpretación y meta-análisis. Desde esta perspectiva, Morse (1997) después de realizar una comparación de las características de la teoría derivada de estudios cuantitativos, cualitativos y prácticos sugiere que, más allá de los tradicionales criterios metodológicos de credibilidad en la investigación cualitativa, debemos extender y ampliar el análisis juzgando *el nivel de teoría que se deriva de los resultados de trabajos cualitativos*. Siguiendo este enfoque, y sin despreciar los trabajos de investigación que se desarrollan en contextos específicos, debemos atender a las tendencias internacionales de investigación (por ejemplo, «*Fifth Framework Programme, 1998-2002*») que apuestan por la realización de estudios comparativos en diversos países, el establecimiento de indicadores comunes y el meta-análisis teórico.

Asimismo, el énfasis que los diversos autores atribuyen a la validez como acción, utilidad o «empowerment» nos recuerda la estrecha relación entre investigación e intervención, entre pensamiento y decisión (Tejedor, 1995). En ese sentido, recordemos la importancia de la *transformación* como criterio de validez en los procesos de investigación-acción así como de la «cristalización del cambio» como indicador del nivel de incidencia e impacto del proceso.

En resumen, la panorámica presentada es una muestra de la densidad de los debates acerca de los criterios de valoración de los estudios cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales que pone de manifiesto la complejidad del campo y que nos invita a reflexionar acerca de nuevas responsabilidades personales y profesionales, políticas, éticas y sociales relacionadas con la investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTHEIDE, D. L. y JOHNSON, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Londres: Sage.
- ANGULO, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- BARRY, C.A., BRITTEN, N., BARBER, N., BRADLEY, C. y STEVESON, F. (1999). Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 9(1), 26-44.

- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 7-36.
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: vía válida para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) et al. (1998). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BLOOR, M. (1999). On the analysis of observational data: A discussion of the worth and uses of inductive techniques and responden validation. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Qualitative research. Volume III* (pp. 445-454). Londres: Sage.
- CAJIDE, J. (1992). La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Bordón*, 44(4), 357-373.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1988). Construct validity and the discourses of research. *American Journal of Education*, 96, 421-457.
- CONSTAS, M.A. (1998). The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. *Educational Researcher*, 27(2), 26-33.
- CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- CRONBACH, L. J. y SUPPES, P. (Eds.). (1969). *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*. Nueva York: Macmillan.
- CUTCLIFFE, J. R. y MCKENNA, H. P. (1999). Establishing the credibility of qualitative research findings: the plot thickens. *Journal of Advanced Nursing*, 30(2), 374-380.
- DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 9-32.
- DENDALUCE, I. (1998). Algunos retos metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 7-24.
- DENZIN, N.K. (1994). Evaluating qualitative research in the poststructural moment: the lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 295-308.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y., S. (1998). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. Lincoln, S. (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Londres: Sage.
- EISENHART, M. A. y HOWE, K. R. (1992). Validity in educational research. En M. D. LECOMPTE, W. L. MILLROY y J. PREISSE (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 642-679). California: Academic Press.
- EISNER, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. y PESHKIN, A. (Eds.). (1990). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. Nueva York: Teachers College Press.
- ELLIOTT, R., FISCHER, C. T. y RENNIE, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.

- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). London: Sage.
- HAMMERSLEY, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.
- HOWE, K. y EISENHART, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos. *Revista de Educación*, 300, 173-189.
- JOHNSON, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.
- KIRK, J. y MILLER, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Londres: Sage.
- LABAREE, D. F. (1998). Educational researchers: living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher*, 27(8), 4-12.
- LECOMPTE, M.D. y PREISSLE, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2 ed.). San Diego, California: Academic Press.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- LINCOLN, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- MANNING, P.K. y CULLUM-SWAN, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 463-477). Londres: Sage.
- MARCUS, G.E. (1994). What comes (just) after «post»? The case of ethnography. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 563-574). Londres: Sage.
- MAXWELL, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- MEDINA, J.L. (1999). *La pedagogía del cuidado. Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londres: Sage.
- MISHLER, E.G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-443.
- MORSE, J.M. (1997). Considering theory derived from qualitative research. En J.M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project. Details and dialogue* (pp. 163-189). California: Sage.
- ORDEN HOZ, A. DE LA y MAFOKOZI, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1, 7-29.
- POLAND, B.D. (1995). Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 290-310.
- PUNCH, K.F. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. Londres: Sage.

- RICHARDSON, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Londres: Sage.
- RORTY, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- SANDELOWSKI, M. (1998). Writing a good read: Strategies for re-presenting qualitative data. *Research in Nursing and Health*, 21, 375-382.
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- SCHEURICH, J.J. (1996). The masks of validity: a deconstructive investigation. *Qualitative Studies in Education*, 9(1), 49-60.
- SHULMAN, L.S. (1988). Disciplines fo inquiry in education: an overview. En R.M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 3-17). Washington, DC: American Educational Research Association.
- SMITH, J.K. (1984). The problem of criteria for judging interpretive inquiry. *Eductional evaluation and policivy analysis*, 6(4), 379-391.
- SMITH, J.K. (1992). Interpretive inquiry: a practical and moral activity. *Theory into Practice*, 31(2), 100-106.
- SMITH, J.K. (1993). Hermeneutics and qualitative inquiry. En D.J. Flinders y G.E. Mills (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field* (pp. 183-200). Nueva York: Teachers College Press.
- SWANBORN, P.G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and Quantity*, 30, 19-35.
- TEJEDOR, F.J. (1995). La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación. *Bordón*, 47, 117-193.
- WATERMAN, H. (1998). Embracing ambiguities and valuing ourselves: issues of validity in action research. *Journal of Advancing Nursing*, 28(1), 101-105.
- WOLCOTT, H.F. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). Nueva York: Teachers College Press.