

UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA TEORÍA DE LOS PARADIGMAS EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS SOCIALES (I)

José Moya Otero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El término paradigma es la puerta a través de la cual se accede al universo de la investigación educativa, a partir de él se señalan similitudes y diferencias, se establecen proximidades y distancias, se agrupan o separan ideas, autores y obras. Más aún, en torno a él se ha definido uno de los problemas más importantes: la complementariedad de los paradigmas. Así pues, es evidente que cualquier novedad respecto de este término puede afectar a nuestras ideas y prácticas habituales de investigación.

El propósito de este artículo es presentar los enunciados básicos que configuran la Teoría de los Paradigmas (Khun, 1970), tal y como ha sido definida por su autor y valorar la conveniencia de mantenerla o abandonarla dentro del ámbito de la investigación educativa.

El artículo recoge una serie de investigaciones que desarrollan algunas de las consecuencias empíricas de la Teoría de los Paradigmas y que permiten considerar que, en el ámbito de la investigación educativa, esta teoría puede considerarse falsada.

Palabras clave: Investigación educativa, paradigmas, teoría

ABSTRACT

The term paradigm is the door through which you accede to the universe of educational research. Taking it as a starting point, similarities and differences are pointed out, vicinities and distances settled down, ideas, authors and pieces of work grouped or separated. Around this term we draw one of the most important problems that have been defined: how paradigms complement one another. Therefore, it is evident that any novelty regarding this term can affect our ideas and common practice in investigation.

The purpose of this article is to present the basic principles that form the Theory of Paradigms (Khun, 1970), and to reflect upon the convenience of maintaining or abandoning it as a tool for educational research.

The article collects a series of papers that show some of the empiric consequences of the Theory of Paradigms. We conclude from them that in the environment of educational investigation, this theory can be considered counterfuit.

Key words: Educational research, paradigms, theory

INTRODUCCIÓN

El término paradigma es, sin lugar a dudas, uno de los más usuales entre los investigadores y los educadores, hasta el punto de que todo cuanto sucede o puede suceder, todo cuanto ha sido pensado o puede pensarse, adquiere su sentido cuando se hace uso de ese término.

Así, las diferencias en el modo de proceder dentro del aula son explicables por la adscripción del profesor al paradigma técnico, interpretativo o sociocrítico. Los problemas que aborda el investigador se hacen comprensibles por su identificación con el paradigma cuantitativo o cualitativo. Otro tanto ocurre si el investigador elige un método experimental o un método observacional. Nada hay extraño en ese proceder, simplemente su elección es una consecuencia lógica del paradigma que ha elegido.

Todo parece claro. Sin embargo, la situación se parece cada día más a la descrita, con agudeza, por el excepcional profesor de educación física que fue Juan de Mairena: las personas cada una por su carril y las piedras circulando libremente.

El alcance que ha llegado a tener el término paradigma es perceptible si tomamos como referencia dos sencillos ejemplos. El término paradigma forma parte de uno de los descriptores básicos que se ha establecido para la asignatura de Métodos de Investigación en todos los títulos universitarios en los que esa asignatura existe. Todos los manuales editados en castellano incluyen una amplia referencia al término y a las ideas con él asociadas. Son muchos los artículos y trabajos que lo utilizan para definir el mensaje que los autores quieren transmitirnos, de modo que podemos decir que el término es un término clave dentro de cualquier mapa conceptual que se diseñe para comprender la investigación educativa.

Por cierto, sería interesante llegar a comprender las razones por las que una idea que nació para explicar las dificultades que encuentran las ciencias humanas y sociales para ser reconocidas como disciplinas científicas, y que su autor nunca usó para referirse a las ciencias de la educación, ha llegado a alcanzar tal relevancia.

En cualquier caso, una vez que reconocemos el alcance y la relevancia de este término en el ámbito de la investigación educativa, debemos interesarnos ahora por lo que hay detrás de este término. ¿Qué son los paradigmas? ¿Cómo y cuándo surgió esa idea? ¿Qué consecuencias tiene o puede llegar a tener su uso para la investigación educativa? Uno de los propósitos de este artículo es responder a estos interrogantes y a otros asociados directamente con ellos. Pero junto a este propósito hay otro que nos parece igualmente importante: mostrar cómo se procede en el estudio y en la valoración de una teoría científica, y a través de este proceso mostrar cómo se configura la racionalidad científica.

1. Paradigmas de investigación y Estructura de las Revoluciones Científicas

En marzo de 1969 tiene lugar en la ciudad de Urbana (Illinois) una importantísima reunión de investigadores y filósofos de la ciencia con el propósito de valorar el estado en que se encuentra la concepción, hasta el momento dominante, dentro de la Epistemología, y que fue denominada Concepción Heredada.

En esa reunión participaron entre otros Carl Hempel, Bernard Cohen, David Bohm, Stephen Toulmin, Patrick Suppes, Thomas Khun, y el responsable de convocar y dar a conocer los resultados del encuentro, Frederick Suppe. La conclusión a la que llegaron, quienes participaron en ese encuentro, no ofrece la menor duda: la concepción heredada está agotada. En palabras de Frederick Suppe.

La situación actual de la filosofía de la ciencia es la siguiente: la Concepción Heredada ha sido refutada, pero ningún análisis de teorías propuesto para sustituirla ha tenido amplia aceptación (Suppe, 1979: 16)

La Concepción Heredada, que abarca desde las primeras formas del positivismo hasta las últimas versiones de los filósofos del Círculo de Viena, no ha logrado dar respuesta a la mayor parte de los problemas que se proponía resolver, ni ha conseguido hacer frente a los problemas nuevos. No ha permitido la

construcción de un lenguaje científico formalizado. No ha logrado reducir la realidad hasta sus últimos componentes empírico, etc., de modo que la acumulación de anomalías ofrece serias dudas respecto de su vigencia. Ahora bien, la sustitución de la Concepción Heredada no parece resultar nada fácil. De hecho, en ese mismo encuentro, se ponen en evidencia distintas líneas de trabajo que, aún compartiendo el desacuerdo con la Concepción Heredada, no comparten las mismas estipulaciones.

Una de las líneas de trabajo que más repercusión tuvo en ese momento, y continua teniendo en la actualidad, son las teorías históricas de la racionalidad científica, uno de cuyos representantes, Thomas Khun, es el responsable de la idea de paradigma.

El trabajo de Khun ha dado como resultado tres tipos de obras (Barnes;1986). Obras que recogen estudios históricos, entre las que destacaría *La revolución copernicana* (1957). Obras que recogen estudios epistemológicos, entre las que destacaría *La estructura de las revoluciones científicas* (publicada originalmente en 1962, pero con una segunda edición modificada en 1970, y cuya primera edición en castellano es de 1971). Nosotros vamos a utilizar una edición de 1980. El tercer grupo de obras recogería ensayos generales sobre la ciencia, entre la que convendría destacar *La tensión esencia* (1977).

Las ideas expuestas por Khun en esas obras obligan a reconsiderar profundamente los supuestos básicos de la Concepción Heredada. Así, por ejemplo, se introduce la idea de comunidad científica, no de científico aislado, o la idea de condiciones históricas, no de razón natural, etc.

La investigación científica, tan a menudo descrita íntegramente en función de la “razón” y de la percepción del individuo aislado y su experiencia, es expuesta como una interacción compleja entre una comunidad que investiga con su cultura recibida y su medio (Barnes, 1986: 37). Thomas Khun trata de definir las condiciones de posibilidad del conocimiento, estipulando que todo aquello que es posible pensar y conocer esta predefinido, y depende de la cultura en la que se construye el objeto de conocimiento. Podríamos afirmar que Khun da una nueva forma a la tesis kantiana de la crítica de la razón, poniendo de manifiesto que el *a priori* de nuestro pensamiento, no en la “razón intemporal”, sino en la razón histórica. Es precisamente la constitución de esa razón histórica lo que hace posible la construcción pública del conocimiento y la constitución de comunidades científicas. Por lo demás, las formas de transmisión del saber comunitario garantizarían la pervivencia de la comunidad. En este sentido, Khun resalta la importancia que tiene la imitación de los ejemplos adecuados y de los dogmas aceptados. La normalización de la percepción y la cognición facilitan la comunicación, la interdependencia y la división del trabajo: cuanto más

dogmática es su formación, tanto más los científicos se ligan a una empresa comunal con todas las ganancias de eficiencia conocidas que esto comporta (Barnes, 1986: 53).

Los paradigmas de investigación no sólo recogen conocimientos sobre el universo exterior, sino que son, a la vez, la expresión de una forma de convivencia en el seno de una comunidad. En este sentido, Khun sostiene que la existencia de comunidades científicas reclama la unidad de los paradigmas, es decir que dentro de una misma comunidad no pueden existir paradigmas en competencia. La importancia que tiene la idea de paradigmas para comprender las formas de comunicación y convivencia en las comunidades científicas se pone de manifiesto desde los primeros trabajos de Khun, tal y como nos demuestra su prefacio a *La estructura de las revoluciones científicas*.

Lo más importante es que, el pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, me asombre ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados...la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos. Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que desde entonces, llamo “paradigmas”. Considero a estos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Khun, 1980: 13).

Quisiera subrayar de este texto dos ideas que, a mi juicio, han marcado el devenir del término “paradigma”: (i) surge para poder comprender las diferencias entre dos “comunidades”, lo cual le hace actuar como un criterio de demarcación, y (ii) expresa diferencias entre quienes actúan en consonancia con el término y quienes no actúan, lo cual otorga al término un sentido normativo. En relación con esta última idea quisiera resaltar que la conclusión a la que llega Khun: las diferencias entre comunidades se debe a que los científicos sociales no comparten paradigmas.

Hasta aquí hemos hecho una primera aproximación a la idea de paradigmas, a partir de aquí vamos a interesarnos por sus características epistemológicas y por sus posibles consecuencias para la investigación educativa.

2.- Paradigmas: hecho, concepto o teoría

A tenor de lo que suele creerse los paradigmas de investigación educativa son un hecho empírico incuestionable, como lo prueban la existencia de formas de investigación tan diferenciadas como la de Piaget, o la Skinner, la existencia de estudios basados en tests de rendimiento, o las investigaciones basadas en entrevistas individuales. Sin embargo, los paradigmas de investigación educativa no son un hecho, no son perceptibles en ningún sitio, sino que son una forma de describir y representar un conjunto de hechos. La idea de paradigma se utiliza en educación para representar las diferencias en el proceder científico entre distintos grupos de investigadores.

Los paradigmas son un constructo, es decir un termino creado para dotar de sentido ciertos acontecimientos. Por ejemplo, las diferencias entre el nivel y la naturaleza de las controversias en las comunidades de científicos sociales y naturales. La importancia y el valor de este constructo reside en el modo en que se concibe el proceso de investigación científica: la ciencia ya no se considera un proceso de descubrimiento de hechos nuevos por un sujeto debidamente instruido, sino que es el resultado del acuerdo entre comunidades de científicos. El hecho que se pretende representar con el término es la variedad, la multiplicidad de formas, supuestos, conceptos, instrumentos, métodos y teorías, que existen en el saber educativo, así como las relaciones que muestran entre ellos, y su formas de existencia, es decir el modo en que aparecen-desaparecen.

Como constructo el término paradigma hace referencia al modo en que las comunidades científicas hacen frente a la necesidad de marcar similitudes y diferencia y de forjar un consenso básico sobre el mundo que pretenden conocer. Entendido de esta forma el término paradigma sería sinónimo de una determinada concepción del mundo.

Esta visión del término paradigma, como sinónimo de concepción del mundo, es sin lugar a dudas la más extendida y también la que más consecuencias tiene para la investigación educativa. La identificación del término paradigma con la idea de "concepción" no es errónea, sin embargo, ofrece serias dificultades ya que ignora las múltiples formas en el que el autor usó el mismo término. Lo cierto es que el término paradigma ha resultado confuso desde su aparición, tal y como lo demuestran dos hechos: la variedad de usos y significados que se ha dado al término, y otro que el propio Khun 1978 se viese obligado a publicar un trabajo destinado a reformular el término.

Ahora bien, ajenos a esta dificultad, dentro de los investigadores educativos, el concepto se ha generalizado y se ha transformado en un modo de clasificar y ordenar la realidad. El concepto de paradigma, entendido de la forma ya

expresada, resulta enormemente útil en el ámbito de la investigación educativa, porque nos ayuda a poner orden en la multiplicidad y variedad de métodos, ideas y creencias que encontramos en su interior.

El concepto de paradigma es, sin lugar a dudas, un buen organizador previo ya que transmite la impresión de un conjunto ordenado de saberes, allí donde la realidad nos deja una impresión “caótica”. Sin embargo, incluso ese uso sencillo del concepto no está exento de dificultades. Estas dificultades se ponen de manifiesto cuando nos enfrentamos a un hecho sorprendente: la utilización del mismo concepto produce una amplia variedad de ordenamientos, es decir el mismo esquema organizador provoca clasificaciones muy diferentes. Así, en el ámbito de la investigación educativa, podemos encontrarnos la existencia de dos, tres o cinco paradigmas.

Los profesores Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) recogen, en uno de los manuales más utilizados en nuestro país, una de las más extendidas clasificaciones de los paradigmas. Esa clasificación (Cuadro 1) establece tres paradigmas: paradigma positivista, paradigma interpretativo y paradigma crítico.

DIMENSIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
INTERESES	Explicar, controlar, predecir.	Comprender, interpretar (comprensión mutua compartida).	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.
ONTOLOGÍA (naturaleza de la realidad)	Dada, singular, tangible, fragmentable, convergente.	Construida, holística, divergente, múltiple.	Construida, holística
PROPOSITO: GENERALIZACIÓN	Generalizaciones libres de contexto y tiempo, leyes, explicaciones (nomotéticas): -deductivas cuantitativas centradas sobre semejanzas.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Lo mismo que el interpretativo.
EXPLICACIÓN: CAUSALIDAD	Causas reales, temporalmente precedentes o simultáneas.	Interacción de factores	
AXIOLOGÍA (papel de los valores)	Libre de valores	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Valores dados. Crítica de la ideología.

Cuadro 1: Paradigmas de investigación educativa (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994)

Otro de ejemplo de clasificación de la investigación educativa, basada en la idea de paradigmas, nos la ofrece la profesora Hernández Pina (1995). La

clasificación se apoya en un trabajo publicado por Bogdan y Biklen (1982) y se articula alrededor de dos paradigmas: paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo

Los dos ejemplos mencionados son una muestra de una gran variedad de clasificaciones posibles, incluso, no faltan síntesis de diversas clasificaciones, como la propuesta en Arnal y col. (1994:43). Ni tan siquiera faltan clasificaciones que, teniendo como origen conceptos distintos, ofrecen similares resultados, como las propuestas por Pérez Gómez (1983) y Shulman(1989).

Ahora bien, por encima de una u otra clasificación, es necesario dejar constancia de una cuestión: todas las clasificaciones propuestas, sea cual sea su resultado final, están basadas en la utilización de conceptos, dimensiones, y criterios sobre los que establecer comparaciones entre distintos aspectos de la realidad. Sin embargo, la existencia misma de esos elementos, que hacen posible la comparación, ponen en duda la idea de paradigma dado que, como veremos, la incomparabilidad de los paradigmas es una de sus condiciones necesarias. De modo que, si es posible comparar la realidad, no tiene sentido establecer paradigmas.

Por muy sorprendente que pueda resultarnos la situación expuesta, no lo es menos que el hecho de que se haya reducido la utilización del concepto a una forma de construir nuevas taxonomías de la realidad, es decir que se haya utilizado el concepto, no para explicar, sino para clasificar, de modo que las clasificaciones existentes nos dejan ante la impresión de que las cosas ya están ordenadas, por tanto, no hay nada que añadir.

Sin embargo, las cosas no son tan sencillas, la posible existencia de diferentes paradigmas nos plantea muy serios interrogantes acerca de su relación, su aparición, su modificación, su preservación, etc. Es decir sobre todo aquello que hace de los paradigmas entidades históricas, no naturales. De modo que la idea de los paradigmas no puede limitarse a ordenar la variedad, reduciéndola a variaciones, sino que debe proporcionar un modo de comprender, su evolución. Es por esto que hemos de aproximarnos a la idea de paradigmas no como un hecho, ni como un concepto, sino como una teoría de la racionalidad científica que pretende explicar, entre otras cosas, el surgimiento del conocimiento científico, su naturaleza y los cambios que se producen en él.

RASGOS	CUALITATIVA	CUANTITATIVA
FRASES	Datos blandos, Etnografía, Trabajo de campo, Naturalista, Interacción simbólica, Biografía Etnometodología, Ecológica, Fenomenología, Descriptiva Estudio de casos, Perspectiva interna, Observación participante Documentación, Micro, Escuela de Chicago	Datos duros, Experimental, Empírica, Positivista, Estadística Perspectiva externa, Hechos sociales.
CONCEPTOS	Sentido común, comprensión, significado, vida diaria, definir situación, proceso, orden negociador, construcción social, fines prácticos.	Variable, operacionalización, fiabilidad, hipótesis, significación estadística, validez, réplica.
NOMBRES	Max Weber; H. Blumer; Ch. C. Cooley; R. Wax; H. Garfinkel; H. Mehan; M. Mead; E. Goffman; A. Strauss; E. Hughes; H. S. Becker; G. H. Mead; E. Leacock; H. Wolcott; R. Rist; W.I. Thomas; E. Fuchs; B. Glaser.	E. Durkheim; G. Glass; L. Cronbach; R. Wales; L. Guttman; F. Kerlinger; F. Ne Donald; P. Rossi; D. Campbell; D. Krathwohl.
APLICACIÓN TEÓRICA	Interacción simbólica, etnometodología, fenomenología, cultura, idealismo,	Estructura funcional, realismo, positivismo, conductismo, empirismo lógico
OBJETIVOS	Desarrollo de los conceptos de sensibilidad, descripción de realidades múltiples, teoría subyacente, desarrollo de comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad.	Comprobación teórica, establecimiento de hechos, relación entre variables, predicción, interesa la explicación causal derivada de una hipótesis dada.
DISEÑO	Flexible, general, el diseño es una corazonada sobre cómo proceder	Estructurado, formal específico, el diseño es un plan detallado.
PROPUESTAS (nivel escrito)	Breve, especulativa, sugiere áreas de investigación, escrita tras recogida de datos, breve revisión de literatura, introducción general del enfoque.	Extenso, detallado y específico, procedimientos detallados, amplia revisión de literatura, escrita antes de recogida de datos, formulación de hipótesis.
MUESTRA	Pocos sujetos, no representativa.	Grande o pequeña, estratificada, grupo de control, elección al azar, control de variables extrañas, precisa.
DATOS	Descriptivos, documentos personales, notas de campo, fotos, comentarios "ad litera" de la gente, documentos oficiales, otros artefactos.	Cuantitativos, cantidad, medida, variables operacionales, estadística, codificación cuantificable.
TÉCNICAS O MÉTODOS	Observación, entrevista abierta, revisión de documentos y otros artefactos, observación participante, entrevista abierta, el propio investigador, grabaciones, transcripciones.	Experimentos, entrevista estructurada, observación estructurada, serie de datos, cuasi experimental, inventarios, cuestionarios, índices, escalas.
RELACIÓN CON LOS SUJETOS	Empatía, énfasis en la verdad, equidad, contacto interno, sujetos como amigos.	Breve, distante.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis en curso, métodos comparativos, inductiva, modelos, temas, conceptos.	Deductiva, tras la recogida de datos, estadística.
PROBLEMAS	Consumo de tiempo, dificultad en reducción de datos, procedimientos no estandarizados, dificultad para estudiar grandes poblaciones	Control de validez, validez, re-edificación, obstruccionismo

Cuadro 2: Características de los paradigmas educativos (Hernández Pina, 1995)

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T.W. y otros. (1973). *La disputa del positivismo en Sociología*. Barcelona: Grijalbo.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- BARNES, B. (1986). *T.S. Khun y las Ciencias Sociales*. México: FCE
- BOGDAN, ROBERT C. and BIKLEN, SARI K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- BROWN, H. (1983). *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos
- COOK, T. y Reichardt, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española, en I. DENDALUCE (Coord.) *Aspectos Metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, págs. 60-90.
- DENDALUCE, I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la Investigación Educativa, en DENDALUCE, I. (Coord.): *Aspectos metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea, pág. 13.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication.
- GUBA, E. C. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in Qualitative Research, en DENZIN, N. K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of cualitativa research*. London- Sage Publication, págs. 105-117.
- GUBA, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Ángeles: Center for the Study of Evaluation.
- (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (eds): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 148-165. Madrid: Akal.
- (1985). The context of emergent paradigm research, en Y. S. Lincoln (ed.): *Organizational Theory and Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- HOWE, K. (1985). Two dogmas of educational researcher. *Educational Research*, 17, 8, 10-18.
- y EISENHART, M. (1993). Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). *Prolegómenos. Revista de Educación* 300, págs. 173-189.
- HUSÉN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En Dendaluce, I. (Eds): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. 46-60. Madrid: Narcea.
- (1988). Research paradigms in Education. En Keeves, J. P. (cd): (1988). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- (1988). Educational research and policy making. En J. P. Keeves. *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- KEEVES, J. (1988) (Ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- KHUN, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Ed. Paidós. Barcelona.
- (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- KOETTING, J. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory basis for understanding individual interpretations of reality*. Oklahoma: University Press.

- LINCOLN Y.S. y DENZIN, N. (1994). The fifth moment. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Londres: Sage.
- LINCOLN, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- LINCOLN, Y.S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138
- REICHERDT, C. y T. COOK (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En Cook, T. y Reichardt, C. (Eds.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Research Progress Series in Evaluation. California: Beverly Hill, Sage
- SHULMAN L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WITTROCK, M. C. (Ed.): *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 9-94.
- SUPPE, F. (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.