

Más allá de «los métodos cualitativos versus los cuantitativos»

Charles S. Reichardt

Universidad de Denver

Thomas D. Cook

Universidad de Northwestern

Existe un considerable desacuerdo sobre la adecuación de varios métodos y posturas metodológicas al realizar investigaciones evaluativas. Un punto de debate creciente se centra en la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos. Por métodos cuantitativos, los investigadores entienden técnicas de experimentos aleatorios, cuasi-experimentos, tests «objetivos» de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariantes, encuestas por muestreo, etc... En contraposición, los métodos cualitativos incluyen la etnografía, el estudio de casos, las entrevistas en profundidad y la observación participante. Cada uno de estos métodos —tipo, es decir, cuantitativo y cualitativo, ha adquirido un círculo distinto de defensores que argumentan que los métodos por ellos preferidos son los que mejor se prestan a la evaluación. A continuación se presenta una muestra de las opciones a favor de cada lado del debate.

Se cita a menudo a Campbell y Stanley (1966) y Riecken et al. (1974) como firmes proponentes de los métodos cuantitativos. Aunque Campbell y Stanley (1966:2) no estaban primordialmente interesados en la investigación cualitativa, describen el experimento como: «única vía de establecer una tradición acumulativa en la cual pue-

dan introducirse mejoras sin peligro de desechar frívolamente la sabiduría heredada en favor de novedades inferiores». Riechen et al. (1974: 6, 12) son sólo ligeramente más moderados en sus afirmaciones sobre los experimentos y no menos vehementes: «Los experimentos no sólo conducen a inferencias causales más claras sino que el mismo proceso de diseño experimental ayuda a clarificar la naturaleza del problema social que se investiga». «Cuando las condiciones no son problemáticas o cuando la creatividad o la ingeniosidad del director de la investigación pueden resolver problemas difíciles, el experimento es el *método de elección* para obtener información fidedigna y válida en base a la cual planificar programas sociales».

Weiss y Rein (1972), Parlett y Hamilton (1976) y Guba (1978), entre otros, están al lado de quienes abogan por los métodos cualitativos. En particular, Weiss y Rein (1972: 234) sugieren varias estrategias alternativas de investigación derivadas de la tradición cualitativa que creen es «en general superior al diseño experimental como metodología para evaluar programas de amplio alcance». Refiriéndose específicamente a la evaluación educativa, Parlett y Hamilton (1976: 141) añaden con gran énfasis:

«De un modo característico, los planteamientos convencionales han seguido las tradiciones experimentales y psicométricas dominantes en la investigación educativa. Su objetivo (no conseguido) de llegar a “métodos plenamente objetivos” ha llevado a investigaciones que son artificiales y muy restrictivas en cuanto a su ámbito. Sostenemos que tales evaluaciones son inadecuadas para dilucidar las complejas áreas de problemas que estudian y, como resultado, aportan poco que sea efectivo al proceso de toma de decisiones... La evaluación esclarecedora pertenece a un “paradigma antropológico de investigación” contrapuesto.»

Análogamente, Guba (1978: 1) arguye que la investigación naturalista (que es asimilada al trabajo de campo etnográfico y al periodismo investigador y es presentada como diametralmente opuesta a la indagación convencional experimental) ofrece un «modo de evaluación más congruente y más sensible que cualquier otro de los que hoy en día se están practicando».

El pensamiento actual está realmente más en desacuerdo de lo que de hecho estas dos series de citas indican. Hay desacuerdo sobre si hay o no desacuerdo. Rossi y Wright (1977: 3), por ejemplo, afirman que «hay un acuerdo prácticamente universal entre los investigadores de que el experimento aleatorio controlado es el modelo ideal para evaluar la efectividad de una política». Guba (1978) cita esta afirmación con obvio desdén.

El objetivo del presente artículo es sugerir que, en parte, el debate actual sobre métodos cualitativos y cuantitativos no se centra en cuestiones fructíferas y, por tanto, no se discute tan lógicamente como se debería. Con esto no queremos sugerir que sea posible una resolución completa de esta disputa metodológica. Como se discutirá más adelante, hay cuestiones importantes que surgen del debate y que permiten establecer diferencias genuinas de opinión y de juicio. Continuar el debate sería totalmente apropiado para expresar sentimientos como los contenidos al menos en algunas de las citas anteriores. Pero el debate, tal como está siendo progresivamente planteado, está oscureciendo las cuestiones y creando, innecesariamente, cismas entre los dos métodos, cuando deberían construirse puentes y clarificar desacuerdos genuinos que merecen atención.

El lenguaje del debate actual

Para comprender algunas de las falacias en el pensamiento actual que están haciéndose populares, habrá que apreciar más a fondo como está siendo planteada la discusión entre los dos métodos. Comentaristas recientes, críticos y defensores (Guba, 1978; Parlett y Hamilton, 1976; Patton, 1975, 1978; Rist, 1977; y Wilson, 1977) no ven la discusión como un mero desacuerdo sobre las ventajas y las desventajas relativas de los métodos cualitativos y cuantitativos sino como un choque fundamental entre paradigmas metodológicos. Según este punto de vista, cada método-tipo se asocia con una perspectiva paradigmática independiente y única y son estas dos perspectivas las que están en conflicto. Como lo formula Rist (1977: 43) «Ultimamente la cuestión no son las estrategias de investigación, *per se*. Más bien la adhesión a un paradigma como opuesto a otro predispone a ver el mundo y sus acontecimientos de manera profundamente diferente».

De Khun (1962, 1970) se toma el concepto de paradigma. Sobre esta base, Patton (1978: 203) define un paradigma como

«una visión del mundo, una perspectiva general, una forma de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tal, los paradigmas están profundamente insertos en la socialización de sus seguidores y practicantes; los paradigmas les dicen lo que es importante, legítimo y razonable. Los paradigmas son asimismo normativos, diciendo al que lo pone en práctica qué hacer sin la necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas».

Quienes ven la discusión en términos de un contraste entre paradigmas, suelen ofrecer una lista de atributos que se supone distinguen las visiones cualitativas y cuantitativas del mundo. Rist (1977), por ejemplo, ofrece tres atributos, Patton (1978) siete, y Guba (1978) da catorce. Sin intentar ser exhaustivos, se presentan en la Tabla 1 muchos de los atributos de cada paradigma. Brevemente, al paradigma cuantitativo se atribuye una visión del mundo positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada hacia resultados y propia de la ciencia natural. En cambio, se dice que el paradigma cualitativo se adscribe a una visión del mundo fenomenológica, inductiva, holística, subjetiva, orientada hacia el proceso propio de la antropología so-

TABLA I

Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
- Defiende la utilización de métodos cualitativos	- Defiende la utilización de métodos cuantitativos
- Fenomenología y « <i>verstehen</i> »: busca <i>comprender</i> el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo	- Lógico-positivista: busca los <i>hechos</i> o <i>causas</i> de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos
- Observación naturalista y no controlada	- Medición reactiva y controlada
- Subjetivo	- Objetivo
- Cercano a los datos; perspectiva desde dentro	- Apartado de los datos; perspectiva desde fuera
- Fundamentado en la «realidad», orientado hacia el descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	- No fundamentado en la «realidad», orientado hacia la verificación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
- Orientado hacia el proceso	- Orientado hacia el resultado
- Válido; datos «reales», «ricos» y «profundos»	- Seguro; datos «duros» y replicables
- No generalizable; estudio de casos aislados	- Generalizable; estudio de casos múltiples
- Holístico	- Particularístico
- Supone una realidad dinámica	- Supone una realidad estable

cial. La descripción de Filstead de los paradigmas es mucho más completa y detallada.

Estas caracterizaciones paradigmáticas se basan en dos supuestos que son consecuencia directa de la discusión sobre los métodos. Primero, se supone que un método-tipo está ligado irrevocablemente a un paradigma de modo que la adhesión a una paradigma proporciona los medios únicos y adecuados para elegir entre los métodos-tipo. O sea, dado que los investigadores ven el mundo de maneras diferentes, deben utilizar métodos diferentes de investigación. Si la perspectiva evaluativa de una persona está más estrechamente relacionada con los atributos del paradigma A que con los del paradigma B, debe automáticamente preferir estos métodos de investigación relacionados con el paradigma A. Segundo, se supone que los paradigmas cualitati-

vos y cuantitativos son rígidos y fijos y que la elección entre ellos es supuestamente la única elección posible. Es decir, los paradigmas se consideran tallados en piedra de forma que no es posible modificarlos ni recurrir a otras opciones.

Con o sin intención (en algunas discusiones la intención claramente no está presente) los dos supuestos conducen últimamente a la conclusión de que los métodos cualitativo y cuantitativo jamás podrán ser utilizados juntos. Ya que los métodos están relacionados con distintos paradigmas, y puesto que se debe elegir entre estas visiones del mundo mutuamente excluyentes y antagónicas, se debe también elegir entre métodos-tipo.

Si se tratan los métodos-tipo como incompatibles, obviamente se incita a los investigadores a

utilizar tan sólo uno u otro, cuando es posible que una combinación de los dos se preste mejor a las necesidades de la investigación. Paraliza asimismo cualquier intento de reconciliar las diferencias entre los dos lados opuestos del debate sobre los métodos-tipo. Por estas razones, la conceptualización de los métodos-tipo como antagónicos puede muy bien llevar por un camino equivocado la discusión y la práctica metodológicas. Es nuestro punto de vista que la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los métodos es un error. Concretamente, ambos supuestos son incorrectos; de ahí que la conclusión de que los investigadores deben elegir entre dos tipos de métodos, no se sostenga. En la discusión siguiente demostramos la falacia de ambos supuestos (es decir, la relación entre paradigma y método y la elección forzosa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo). Después de haber reconsiderado el conflicto entre los puntos de vista paradigmáticos, debemos redefinir las cuestiones aparecidas en el debate sobre los tipos de métodos y subrayar algunos de los beneficios potenciales de utilizar los métodos cualitativo y cuantitativo *conjuntamente*.

¿Determinan los paradigmas lógicamente la elección del método de investigación?

Según la utilización habitual, un paradigma incluye no solo una visión filosófica del mundo, sino también una relación con un determinado tipo de método de investigación. En este sentido, un paradigma determina pues el método. La cuestión aquí es si esta relación entre paradigma y método es necesaria e inherente o meramente se deriva de la delimitación conceptual y de la práctica. En otras palabras, ¿existe inconsistencia al adscribirse a la filosofía de un paradigma, y emplear los métodos de otro? Esta cuestión se contesta fácilmente considerando cada uno de los atributos paradigmáticos para ver si está lógicamente ligado sólo a uno de los métodos o si se puede aplicar igual de bien a ambos. A continuación, analizamos cada atributo de la Tabla 1 por separado.

Reconsideración de la relación entre paradigma y método

— ¿Es el investigador que utiliza procedimientos cuantitativos necesariamente un positivista

lógico y, al revés, el que utiliza procedimientos cualitativos necesariamente un fenomenólogo? Ciertamente no, ya que, de un lado, muchos investigadores sociales que utilizan métodos cuantitativos se adhieren a un planteamiento fenomenológico. Por ejemplo, las teorías psicológico-sociales de la atribución son fenomenológicas en cuanto están dirigidas a entender comportamientos y creencias desde la perspectiva de los propios actores. Sin embargo, casi toda —si no toda— la investigación sobre atribución se lleva a cabo en el laboratorio con métodos cuantitativos. O considérese la investigación de la introspección, un tema que está claramente en el campo de la fenomenología. En la recensión de Nisbett y Wilson (1977) de investigaciones introspectivas, la gran mayoría de estudios utilizaba métodos cuantitativos tales como el experimento aleatorio y medidas «objetivas» del comportamiento.

Por otro lado, sería posible aunque quizás improbable, para un etnógrafo llevar a cabo investigaciones desde un planteamiento lógico-positivista. Por ejemplo, imagínese a un investigador que cree que el status socio-económico se define tan sólo en términos de posesiones materiales tales como televisiones, coches, casas y ropa. Puesto que estos bienes materiales pueden observarse y contarse sin referencia a la significación que tienen para sus propietarios, esta medida del status socio-económico se sitúa claramente en la tradición lógico-positivista. En este caso, un investigador que utiliza esta medida y que verifica las posesiones de un individuo mediante trabajo de campo etnográfico se adscribiría al positivismo lógico utilizando al mismo tiempo métodos cualitativos.

— Las mediciones cualitativas ¿son necesariamente naturalistas y los procedimientos cuantitativos necesariamente reactivos? Ciertos procedimientos cualitativos, tales como la observación participante, pueden ser reactivos en algunas situaciones de investigación. Por ejemplo, es probable que el status de M. Mead como «outsider» fuera inmediatamente detectado por la gente que estudió y ello ciertamente influyó en su relación de trabajo con esta misma gente. Por el contrario, algunos procedimientos cuantitativos, tales como los experimentos aleatorios, pueden diseñarse ocasionalmente de un modo totalmente no reactivo (véase Lofland y Lejeune, 1960). De hecho, la cuestión del engaño ha sido suscita-

da en muchos experimentos de campo y de laboratorio precisamente porque el investigador y la manipulación parecían estar perfectamente ocultos (véanse Davis, 1961; Lofland, 1961; Roth, 1962; y Kelman, 1972).

– ¿Son los procedimientos cualitativos necesariamente subjetivos y los cuantitativos necesariamente objetivos? Según Scriven (1972) se debería reconocer que la palabra «subjetivo» (o alternativamente objetivo) ha llegado a tener dos significaciones diferentes: se entiende a menudo que *subjetivo* implica «influenciado por el juicio humano». De acuerdo con este uso, todos los métodos y medidas, tanto cualitativos como cuantitativos, son subjetivos. Efectivamente, los modernos filósofos de la ciencia están ampliamente de acuerdo en que todos los hechos están imbuidos de teoría y, por tanto, al menos en parte, son subjetivos. Es evidente que el asignar números de manera mecánica, como es corriente en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad. Por ejemplo, Bogdan y Taylor (1975) describen una evolución de un programa de aprendizaje que demuestra claramente la subjetividad de un indicador nominalmente objetivo. En aquella evaluación se podía justificar tanto una tasa de éxito del 12 % como una del 66 %. La discrepancia surge debido a las diferencias de cómo se decide (subjetivamente) qué indicadores objetivos definen resultados positivos. Parecido tipo de subjetividad surge siempre que se emplean diseños y análisis cuantitativos. El significado alternativo de *subjetivo* se refiere a la medición de sentimientos y creencias. Es decir, una medida o procedimiento es subjetivo si recurre a sentimientos humanos que presumiblemente no son directamente observables. De nuevo, no hay ninguna razón para suponer que los procedimientos cualitativos tienen el monopolio de la subjetividad. Los sondeos nacionales de opinión (por ejemplo, una encuesta sobre la popularidad del presidente Carter) son ejemplos primarios de medidas cuantitativas que son subjetivas. También lo son los ejemplos en la anterior discusión sobre la fenomenología.

– Los métodos cuantitativos, ¿aislan necesariamente al investigador de los datos? A Feinberg (1977) le parece «asombroso que el estar cerca de los datos pueda interpretarse como atributo únicamente del enfoque (cualitativo)». Como ejemplo Fienberg (1977) cuenta que mandó a sus estudiantes a pasar un par de noches en

un coche-patrulla de la policía para capacitarse mejor para diseñar una evaluación cuantitativa sobre las actividades policiales. Similarmente, muchos investigadores cuantitativos se aventuraron en el «campo» para «ensuciarse las manos» y los psicólogos de laboratorio siguen de cerca sus propias manipulaciones y «torturan» a sus interrogados para descubrir lo que significan sus respuestas conductuales. Quizá un firme defensor de lo cualitativo sostendrá que todos estos son ejemplos de procedimientos cualitativos mezclados con métodos cuantitativos. En cualquier caso, es claro que el investigador cuantitativo no está necesariamente aislado de los datos.

– Los procedimientos cualitativos ¿están basados en la «realidad», y son exploratorios e inductivos mientras los procedimientos cuantitativos son siempre confirmatorios y deductivos y no basados en la «realidad»? Generalmente se reconoce que Glaser y Strauss (1967: 17-18) han escrito la Biblia sobre la teoría basada en la «realidad». Dicen: «No hay un choque fundamental entre los objetivos y capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos. Creemos que cada clase de datos es útil tanto para la verificación como para generar teoría según cual sea el énfasis principal». Estamos de acuerdo: los métodos cualitativos no deben utilizarse solamente para descubrir qué preguntas interesa formular y los procedimientos cuantitativos no deben utilizarse solamente para responder estas preguntas, más bien, cada uno de los procedimientos debe servir para ambos papeles. Por ejemplo, Glaser y Strauss (1965, 1967) detallan cómo grupos de comparación (tanto aleatorios como de otro tipo) pueden ser utilizados muy beneficiosamente para la generación de teorías y al revés. Los métodos cualitativos tienen reglas bien definidas de evidencia y comprobación para confirmar teorías (véanse, Barton y Lazarsfeld 1969; Becker, 1958; y McCall, 1969). Campbell no sólo demuestra cómo el estudio de casos etnográficos puede verificar proposiciones teóricas, sino que además ofrece a menudo sugerencias para mejorar el procedimiento empleado. La cuestión es que la lógica de la descripción e inferencia se entrecruza con los métodos (véase Fienberg, 1977). La presentación de Becker incide en este mismo extremo aplicando a un tipo de datos cualitativos –fotografías– criterios de validez que fueron originalmente desarrollados para métodos cuantitativos.

– ¿Deben los procedimientos cualitativos uti-

lizarse sólo para medir procesos, y deben las técnicas cuantitativas utilizarse sólo para detectar resultados? Igual que en la distinción entre verificación y descubrimiento, aquí tampoco tiene por qué existir una estricta división del trabajo entre métodos cualitativos y cuantitativos. Otra vez, la lógica de la tarea (descubrimiento del proceso versus evaluación de resultados) se entrecruza con los métodos. Así, por un lado, Hollister et al. describen técnicas cuantitativas que utilizan procesos y Campbell (1970) llega hasta sugerir que el diseño experimental sería útil en el estudio del proceso porque podría ayudar a eliminar hipótesis alternativas. Por otro lado, a menudo se ha utilizado con éxito un procedimiento de estudio de casos para evaluar resultados. Por ejemplo, un estudio de casos es suficiente para detectar muchos de los efectos de una inundación o de un huracán y se reconoce generalmente por los profesionales de la Ciencia Social que la visita (in situ) es una manera adecuada de evaluar la eficacia de programas de aprendizaje.

— ¿Son los métodos cualitativos necesariamente válidos pero poco fiables, y los cuantitativos necesariamente fiables pero inválidos? Como contraejemplo, considérese la observación participante de una ilusión visual. Por la propia naturaleza de una ilusión, la observación produce forzosamente conclusiones inválidas que sólo pueden corregirse empleando más procedimientos cuantitativos (véase la discusión de Campbell de la ilusión de Muller-Lyer). Ni la fiabilidad ni la validez son un atributo inherente a un instrumento de medición (sea éste una regla de cálculo o un ojo humano). Más bien, la exactitud depende del propósito para el que se emplea el instrumento de medición y de las circunstancias bajo las cuales se realiza la medición. A veces los ojos y los oídos de una persona son el instrumento más preciso y significativo (véase Brickell, 1976 y Shapiro, 1973), mientras en otros casos un instrumento más cuantitativo sería más válido y más fiable.

— ¿Están los métodos cualitativos siempre limitados a un caso aislado y, por ello no son generalizables? Las respuestas afirmativas están obviamente equivocadas. Primero, los estudios cualitativos no están necesariamente limitados a casos aislados. Rist (1979), da cuenta de un estudio etnográfico que examina 60 lugares diferentes para poder generalizar mejor. Segundo, la posibilidad de generalizar depende normalmente

de más cosas que del tamaño de la muestra. Sólo en muy pocos casos, como cuando se utiliza el muestreo de una encuesta con selección aleatoria, la generalización de datos de una muestra a una población se basa en razonamientos estadísticos. Habitualmente, la generalización es mucho más informal y, por tanto, mucho más inductiva y potencialmente falible. Es decir, los investigadores habitualmente quieren generalizar a poblaciones que no han sido objeto de muestreo (por ejemplo, a niños en diferentes distritos escolares, a cabezas de familia en paro en otras ciudades, y a tiempos y tipos de tratamiento diferentes). Tales generalizaciones no están «nunca totalmente justificadas lógicamente», se basen en datos cualitativos o cuantitativos (Campbell y Stanley, 1966: 171; véase también Cronbach 1978). De la misma manera que un muestreo numeroso y diverso de casos puede justificar mejor tales generalizaciones informales, también igual papel cumple la profundidad de comprensión de un caso singular. Así, en general, no existe ninguna razón por la que los resultados cuantitativos deban ser inherentemente más generalizables que los resultados cualitativos.

— ¿Son los procedimientos cualitativos necesariamente holísticos, y los cuantitativos necesariamente particularistas? Claramente, la respuesta debe ser negativa. Un investigador puede estudiar intensivamente tan sólo un aspecto muy determinado del comportamiento, utilizando, digamos, el método de la observación participante simplemente porque este comportamiento se observa más difícilmente o menos precisamente de cualquier otra manera. Por ejemplo, un comportamiento sutil puede que sea sóloamente detectado por un observador sofisticado que tiene un extenso conocimiento de la cultural local. En esta ocasión, pues, el investigador podría utilizar el ojo de un observador participante como un instrumento de medición sin preocuparse de otro contexto más amplio que el propio comportamiento específico. Y al revés, los métodos cuantitativos tales como las encuestas o experimentos aleatorios pueden tomar en cuenta el «todo global» aunque sólo sea midiéndolo todo.

— ¿Los procedimientos cuantitativos deben suponer que la realidad es estable e inalterable? Admitiendo que algunos diseños son más rígidos que otros, los procedimientos cuantitativos no obligan en general al investigador a concebir

una realidad fija. Realmente una de las grandes ventajas de los cuasi-experimentos con series temporales es que pueden seguir la pista de un cambio temporal como efecto de un programa en el trasfondo de los cambios «naturales». Llevado al extremo, ninguna estrategia de evaluación dá por supuesto una realidad perfectamente fija, ya que el mismo propósito de la investigación es detectar el cambio. Con ello, no se quiere sugerir que acontecimientos no planeados y no controlables no supongan un riesgo para una evaluación con éxito, sino sólo que los cambios en el marco de la investigación pueden perturbar tanto las evaluaciones cualitativas como las cuantitativas. Por ejemplo, se afirma a menudo que los experimentos aleatorios son inválidos cuando se altera el proceso de tratamiento durante el curso de la investigación. Al mismo tiempo, otros tipos de cambio no anticipado, tales como tensiones crecientes entre el observador y el equipo de investigación (véase Knapp) pueden igualmente poner en peligro una evaluación etnográfica. Mucho se puede hacer en ambos casos para hacer las evaluaciones más resistentes a cambios inconvenientes.

La importancia de la situación

Concluimos de las observaciones precedentes que los atributos de un paradigma no están inherentemente ligados a métodos cualitativos o cuantitativos. Los dos métodos-tipo pueden ser asociados con los atributos tanto del paradigma cualitativo como del paradigma cuantitativo. Ello no quiere decir que la postura paradigmática no sea importante para optar por un método; ni negar que ciertos métodos se asocian habitualmente con paradigmas específicos. Lo que más importa es que los paradigmas no son el único determinante de la elección de métodos.

La elección del método de investigación debería también depender, al menos en parte, de la exigencias de la situación que se investiga en cada caso. Por ejemplo, considérense las evaluaciones de impacto de dos programas educativos. En uno, el tratamiento es un proyecto nuevo e intensivo dirigido a neutralizar los efectos de las desventajas económicas. La seriedad y la relativa intransigencia del problema justifican una inversión sustancial en tiempo y dinero. Especialmente dado que un programa del que se probara éxito podría adoptarse como política. en este

caso, un experimento aleatorio podría ser el mejor medio de información para la toma de decisiones.

El otro programa educativo es una beca de formación para estudiantes graduados en un departamento universitario. En este caso, no está justificada ninguna inversión amplia de tiempo y dinero, porque el programa mismo es relativamente limitado y porque no dependerá ninguna decisión a nivel nacional de los resultados de la evaluación, por tanto, propugnar que los experimentos aleatorios (o visitas *in situ*) deberían ser siempre usados para la evaluación es tan tonto como sostener que no se deben utilizar jamás. En algunas situaciones, el procedimiento de investigación más eficaz será cuantitativo, mientras que en otras el mismo propósito de la investigación se cumplirá mejor por un método cualitativo.

Sabiduría implícita en lo real pero imperfecta relación entre paradigma y método

Es evidente que la relación que existe, en la práctica, entre paradigmas y métodos indica aspectos que hay que tener en cuenta. Los investigadores que utilizan métodos cualitativos se adhieren más a menudo al paradigma cualitativo que al cuantitativo. Similarmente, existe una correlación entre el uso de métodos cuantitativos y la adhesión al paradigma cuantitativo (aunque estas relaciones entre paradigma y método no son tan perfectas como algunos creen). Tales relaciones pueden muy bien ser el resultado de una evaluación adaptativa que refleja el hecho de que, permaneciendo todo lo demás igual, los métodos cualitativos y cuantitativos son más adecuados para los puntos de vista paradigmáticos con los cuales han llegado a asociarse.

Sospechamos que la distinción más significativa y más fundamental entre los paradigmas se encuentra en la dimensión de verificación versus descubrimiento: Parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados directamente para la tarea de verificar o confirmar teorías y que, en gran medida, los métodos cualitativos han sido desarrollados intencionalmente para la tarea de descubrir o generar teorías. Por tanto, no sorprende que cada método-tipo sea asociado a estas posturas paradigmáticas separadas y que estos métodos den lo mejor de sí mismos cuando se usen para estos propósitos específicos.

Estas relaciones históricas pueden explicar las tendencias pasadas y presentes en el uso de los diferentes métodos de evaluación. En los primeros tiempos, se suponía que se podría diseñar fácilmente programas para producir los resultados deseados y que el propósito de la evaluación era simplemente verificar estos efectos anticipados. Por tanto, y de un modo natural, la evaluación tendía hacia métodos cuantitativos con un énfasis tradicional en la verificación. Luego, se descubriría que el cambio positivo no era tan sencillo y que los programas podían tener una amplia variedad de efectos no sospechada. El énfasis empezó a trasladarse desde la verificación de efectos supuestos hacia el descubrimiento de cómo se podría diseñar un programa para que tuviese el efecto deseado, por un lado, y qué efectos, tanto supuestos como insospechados, podían realmente tener estos programas. Por consiguiente, algunos campos de la evaluación (sobre todo la educación) han mostrado un creciente interés en los métodos cualitativos con énfasis en el descubrimiento.

Pero mientras la conexión que existe entre el paradigma y el método puede guiar la propia elección del método de investigación, la conexión por sí misma no debería determinar la elección. Hemos sostenido que la situación de la investigación es también un factor importante. Esto es especialmente importante, porque la investigación evaluativa se lleva a cabo bajo muchas circunstancias únicas y exigentes que pueden requerir modificaciones de las prácticas tradicionales. El hecho de que paradigma y método hayan sido vinculados en el pasado no significa que sea ni necesario ni inteligente hacerlo en el futuro.

¿HAY QUE ELEGIR ENTRE PARADIGMAS?

Como se ha apuntado antes, el debate actual sobre métodos da la impresión de que el investigador debe no sólo elegir un método por adhesión al paradigma, sino que debe también elegir *entre* los paradigmas cualitativo y cuantitativo, porque son las únicas elecciones disponibles. Hemos discutido la primera cuestión; ahora trataremos la segunda.

Los dos paradigmas discutidos surgen de dos tradiciones bastante diferentes y únicas. El conglomerado de atributos que constituye el paradigma cuantitativo tiene su origen en las Cien-

cias Naturales y agrícolas mientras el paradigma cualitativo surge de los trabajos en Antropología social y en Sociología, en especial de la escuela de Chicago. No está claro por qué habría que esperar que una y otra de estas tradiciones separadas ofrecieron un paradigma adecuado para la investigación evaluativa. Afortunadamente los evaluadores no tienen que restringirse a estas dos elecciones.

El hecho de que alguien lleve a cabo la investigación de una manera holística y naturalista, no quiere decir que tenga que adherirse a los demás atributos del paradigma cualitativo, tales como ser exploratorio y orientado hacia el proceso. Más bien, se podrían combinar los atributos naturalistas y holísticos del paradigma cualitativo con otros atributos, tales como ser confirmatorio y orientado hacia el resultado, del paradigma cuantitativo. O considérese un ejemplo de la práctica general. El positivismo lógico no es ya una postura filosófica generalmente adoptada por la investigación social. La mayoría de los investigadores han adoptado en la actualidad una postura fenomenológica, prescindiendo de que la combinen con una investigación orientada hacia el proceso, o hacia el resultado, hacia el naturalismo o hacia el control.

De hecho, todos los atributos que constituyen los paradigmas son lógicamente independientes. Precisamente porque los métodos no están en conexión lógica con cualquiera de los atributos paradigmáticos, los atributos mismos no están lógicamente conexados entre ellos. Podríamos repasar la lista de atributos, uno por uno, como en la sección anterior, dando ejemplos para demostrar su independencia, pero esto se haría enseguida tedioso. Baste decir que no hay nada (excepto quizá la tradición) que impida al investigador mezclar y emparejar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación más apropiada para el problema y el contexto investigador presente.

Suponiendo que haya disponibles considerables recursos para la evaluación y que se desee una evaluación exhaustiva, se querrá muestrear atributos de cada paradigma en la misma dimensión. Por ejemplo, las evaluaciones exhaustivas deberían estar orientadas tanto hacia el proceso como hacia el resultado, ser tanto exploratorias como confirmatorias, y válidas tanto como fiables. No hay ninguna razón por la que los investigadores deban constreñirse a uno u otro de los

paradigmas tradicionales, aunque ampliamente arbitrarios, cuando pueden tener lo mejor de ambos.

Además, los evaluadores deberían sentirse libres para cambiar su postura paradigmática cuando sea necesario. No hay ninguna razón para adscribirse a una mezcla de atributos para siempre. Más bien, pasando de un programa al próximo o de un estudio al siguiente (suponiendo que se planifique una serie de evaluaciones, más que un estudio aislado para un programa único) puede cambiar la postura paradigmática más apropiada para la investigación. En consecuencia, el punto de vista paradigmático del investigador debería ser flexible y adaptativo.

¿POR QUE NO UTILIZAR LOS METODOS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO A LA VEZ?

Redefinición del debate

Hemos visto que la elección de los métodos no debería determinarse por la adhesión a un paradigma arbitrario. Esto es así porque un paradigma no está inherentemente conexas con un conjunto de métodos y porque las características del marco de la investigación específica son tan importantes como los atributos del paradigma para elegir un método. Hemos visto que un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas de polos opuestos que han sido etiquetados como «cualitativo» y «cuantitativo», sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas de manera que se adapten mejor a las demandas del problema de la investigación en curso. No parece tampoco que exista una razón para tener que elegir *entre* los métodos cualitativo y cuantitativo. Lo sensato sería que los evaluadores utilizaran los métodos más apropiados para sus necesidades de investigación independientemente de la afiliación tradicional del método. Si ello implica una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, que así sea.

Es evidente que todavía puede haber un debate franco sobre qué métodos son los más adecuados *dados* un enfoque paradigmático y una situación de investigación. Por ejemplo, parte de la literatura sobre formación profesional muestra un desacuerdo sobre la probabilidad de que

los ingresos de los participantes en estos programas cambie en ausencia de efectos debidos al tratamiento. Si no existe esta maduración (ganancia o pérdida), no hace falta un grupo de control en la evaluación del impacto; el diseño de un caso sería suficiente. Por otro lado, si la maduración en ausencia de tratamiento ocurre, sería deseable contar con un grupo de control (quizá incluso aleatorio).

Un debate honesto puede también surgir sobre la adecuación de una postura paradigmática particular a una evaluación específica. Un ejemplo puede ser un desacuerdo sobre la importancia relativa de la validez interna versus la validez externa. Ciertamente ambos atributos son importantes; pero algunos evaluadores pueden creer que a la larga la mejor manera para lograr validez externa es asegurar que cada estudio individual sea internamente válido (véase Campbell, 1969), mientras otros puedan preferir soluciones a corto plazo donde el objetivo inmediato de validez externa adquiera preeminencia sobre la validez interna.

El problema es que estos dos debates legítimos son objeto de confusión en la literatura. Las críticas se dirigen a los métodos, cuando lo que realmente se ataca es la visión del mundo paradigmática y viceversa. Ya que métodos y paradigmas son lógicamente separables, esta es una forma de debate desorientadora y confusa. El hecho de que un método se haya utilizado para propósitos inapropiados no significa que el método en sí mismo sea defectuoso o inapropiado. Confundir razonamientos sobre paradigmas con razonamientos sobre métodos sólo conduce al actual estado de las cosas, donde los investigadores toman partido por uno de los dos métodos-tipo. La redefinición del debate como dos razonamientos separados y legítimos revela la falacia de los hábitos actuales: más que ser rivales incompatibles, los métodos pueden utilizarse conjuntamente según las exigencias de la situación investigadora.

Una serie de investigadores han defendido anteriormente la posición según la cual métodos cualitativos y cuantitativos pueden utilizarse beneficiosamente conjuntamente, ambos en el contexto de la investigación evaluativa (véanse Britan 1978; Campbell, 1974; Cook y Cook, 1977, y Stake, 1978), y en las disciplinas sustantivas más tradicionales (véanse Denzin, 1970; Eisner, 1977; Erickson, 1977; Rist, 1977 y Sieber.

1973). Quizá Trow (1957: 338) expresa mejor el sentimiento en un debate sobre las ventajas relativas de la observación participante comparada con la entrevista:

«Todo zapatero piensa que la única cosa importante es la piel. La mayoría de los científicos sociales, incluyendo a quien escribe estas líneas, tiene sus métodos de investigación favoritos con los cuales está familiarizado y tiene algunas habilidades para utilizarlos. Y sospecho que queremos sobre todo investigar problemas que parecen poderse abordar por estos métodos. Pero deberíamos al menos intentar ser menos paletos que los zapateros. Abandonemos los argumentos del tipo "observación participante" frente "entrevistas" de la misma manera que hemos dejado ya la argumentación del tipo "psicología *versus* sociología" y sigamos con la tarea de abordar nuestros problemas con el conjunto más amplio posible de instrumentos conceptuales y metodológicos de los que dispongamos y que estos problemas demanden. Ello no impide la discusión y el debate referente a la utilidad relativa de los diferentes métodos para el estudio de problemas específicos o tipos de problema. Esto es muy distinto de la afirmación de la superioridad general e inherente de un método sobre otro sobre la base de algunas cualidades intrínsecas que presumiblemente posee.»

Beneficios potenciales del uso conjunto de los métodos Cualitativo y Cuantitativo

Hay por lo menos tres razones por las cuales el abordar problemas de evaluación con los instrumentos más apropiados disponibles llevaría a utilizar una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. En primer lugar, la investigación evaluativa tiene normalmente numerosos propósitos que deben llevarse a cabo en condiciones muy exigentes. Esta variedad de necesidades requiere a menudo una variedad de métodos. Segundo, cuando se utilizan conjuntamente para el mismo propósito, los dos métodos-tipo pueden fecundarse mutuamente para ofrecer intuiciones que ninguno puede aportar por sí solo. Y, tercero, ya que todos los métodos tienen sesgos, sólo utilizando técnicas múltiples el investigador puede «triangular» la verdad subyacente. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos

tienen a menudo diferentes sesgos, cada uno puede utilizarse para confrontar y aprender del otro. Aunque no se presupone que estos tres puntos sean completamente independientes, analizaré a continuación cada uno por separado.

1 *Propósitos múltiples.* Como se ha apuntado antes, la evaluación exhaustiva debe interesarse tanto por el proceso como por el resultado. Por análisis del proceso, los investigadores entienden dos procesos distintos a los que daremos etiquetas separadas. El primer sentido de proceso es de control: describir el contexto y la población del estudio; descubrir la extensión con que el tratamiento o programa han sido implantados, proporcionar una retroalimentación inmediata de tipo formativo, y cosas parecidas. El segundo sentido de proceso es de explicación causal: descubrir y confirmar el proceso por el cual el tratamiento ha tenido el efecto que tuvo. Desde luego, medir el efecto de un programa es resultado de sumas o evaluación de su impacto.

Para una comprensión total de un programa, una evaluación debería comprender al menos estas tres tareas: control, evaluación del impacto y explicación causal. Esto configura un repertorio bastante amplio de tareas que, para enfrentarse con ellas con eficacia, pueden muy bien requerir tanto métodos cuantitativos como cualitativos. Aunque no sea inevitable, probablemente la mayoría de las veces el control se llevará a cabo más eficazmente con un método cualitativo, la evaluación del impacto se realizará más adecuadamente con métodos cuantitativos, y la explicación causal se logrará con mayor efectividad con el uso conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos. Aunque quiero evitar dar la impresión de que se necesita una rígida o inherente división del trabajo, creo que en la mayoría de los casos será necesario utilizar una combinación de métodos-tipo para conseguir todos los objetivos de la evaluación.

Al utilizar conjuntamente los métodos para satisfacer la gran cantidad de necesidades de una investigación, la evaluación debería estar abierta a nuevas y únicas formas y a concatenaciones de métodos. Muchas veces se dice que las Ciencias Sociales cuantitativas han adoptado los métodos de las Ciencias naturales y agrícolas en su integridad. Si fuera cierto, sería desafortunado ya que difícilmente se podría esperar que los instrumentos de una disciplina fuesen los más convenientes para los propósitos y las circunstancias

de otra. De hecho, ha habido mucho refinamiento de los métodos en el proceso de adoptarlos (véase Boring, 1954, 1969) y se deberían fomentar nuevas adaptaciones.

Algunas adaptaciones útiles pueden conllevar un matrimonio creativo entre métodos cualitativos y cuantitativos, como por ejemplo utilizar experimentos aleatorios con observadores participantes como instrumentos de medición. Esto puede ayudar a evitar la crítica hecha a menudo contra la evaluación cuantitativa de que las medidas psicométricas habitualmente utilizadas son insensibles a la dimensión de interés. Puede asimismo evitar la crítica hecha contra muchas evaluaciones cualitativas de que no controlan las amenazas contra la validez interna. Como otro ejemplo, considérese el uso de etnógrafos en combinación con el diseño de discontinuidad de la regresión. La esencia del diseño de discontinuidad de la regresión es que el tratamiento se asigna de manera estricta según una dimensión cuantitativa (véase Cook y Campbell, 1979). Esta podría ser una medida de distancia geográfica hasta un límite como una calle u otra frontera natural que sirva de línea de separación entre quienes reciben un tratamiento y quienes no lo reciben. Para medir el efecto del tratamiento en este caso, los etnógrafos pueden entrar y moverse libremente fuera y dentro de la frontera para determinar si se produce una discontinuidad en los comportamiento o actitudes de interés. Claramente son también posibles otras combinaciones poco usuales de métodos cuantitativos y cualitativos.

2 *Cada método-tipo apoyándose en el otro.* En un sentido fundamental, los métodos cualitativos pueden definirse como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, mientras las técnicas cuantitativas pueden definirse como técnicas de contar, medir y de razonamiento abstracto. Evidentemente esto cambia los significados de los métodos cualitativo y cuantitativo que han sido utilizados a lo largo del resto del capítulo, aunque se justifica, porque algunos autores apoyan estas definiciones. Este cambio de significado es útil, porque la nueva perspectiva revela claramente cómo cada método-tipo complementa al otro. Específicamente, el conocimiento cuantitativo debe apoyarse en el conocimiento cualitativo, y así puede ir más allá de él.

Los métodos cuantitativos no pueden lógica-

mente reemplazar los métodos cualitativos ya que el conocimiento cuantitativo presupone conocimientos cualitativos. Campbell, demuestra cómo la medición cuantitativa de una ilusión visual se utiliza para corregir la observación cualitativa, pero tan sólo basándose en ella de otras muchas maneras. La base del argumento es que cada medición se fundamenta en supuestos cualitativos innumerables sobre naturaleza de los instrumentos de medición y de la realidad medida. Por ejemplo, al registrar el movimiento de temporales, se supone que la fuerza de la gravedad de la tierra permanece constante, ya que si hubiera cambios provocarían un desplazamiento artificial de la presión barométrica. O al seguir el crecimiento del niño, se supone que es el niño y no el instrumento de medición el que está cambiando con el tiempo. De manera parecida la comprensión cualitativa es esencial en el razonamiento estadístico. Elegir un modelo estadístico que encaje con los datos, interpretar los resultados que son el «output», y generalizar los resultados a otros conceptos, todo ello se apoya en el conocimiento cualitativo. Sencillamente, los investigadores no pueden beneficiarse del uso de los números si no saben, en términos de sentido común, lo que los números significan.

Y, a la inversa, el conocimiento cualitativo puede beneficiarse del conocimiento cuantitativo. Hasta los investigadores más introspectivos y subjetivamente orientados, no pueden por menos de contar cabezas o utilizar conceptos cuantitativos tales como «mayor que» y «menor que». La medición cuantitativa de ilusiones visuales puede corregir la observación cualitativa incluso cuando se apoya en ella. Y un hallazgo cuantitativo puede estimular pruebas cualitativas subjetivas (Light, 1979; y Sieber, 1973), como cuando un resultado experimental sorprendente lleva al investigador a preguntar a los sujetos experimentales para hallar claves introspectivas.

La ciencia normal utiliza el conocimiento cualitativo y cuantitativo conjuntamente para proporcionar una profundidad de percepción o una visión binocular que ninguno de los dos podría aportar por sí solo (Eisner, 1977). Lejos de ser antagónicos, los dos tipos de conocimiento son complementarios. Ello no quiere decir que la combinación de los dos sea siempre fácil. A menudo habrá rompecabezas difíciles de solucionar (véase Trend); pero habrá discrepancias normalmente y, por ello, rompecabezas, siempre que se

utilicen conjuntamente dos métodos cualesquiera. Resolver los rompecabezas entre el conocimiento cuantitativo y cualitativo no debería ser más difícil, en principio, que resolver otros rompecabezas de investigación, aunque sospechamos que será frecuentemente más esclarecedor.

3 *Triangulación por operaciones convergentes.* Utilizar los métodos cualitativos y cuantitativos conjuntamente o, de hecho, utilizar cualesquiera métodos conjuntamente, ayuda a corregir los sesgos inevitables que se presentan en cada método. Con sólo un método es imposible separar el sesgo del método de la cantidad o cualidad subyacentes que se quiera medir. Pero se pueden utilizar varios métodos conjuntamente para «triangular» la verdad subyacente, separando el trigo de la paja, por decirlo así (véanse Denzin, 1970; Garner et al. 1956; y Webb, et al., 1966). Aunque cualesquiera, dos o más métodos pueden utilizarse para este propósito, los métodos dispares que sin embargo convergen en las mismas operaciones, son mejores que otros similares, porque los primeros tienen probablemente menos sesgos en común que los segundos. A menudo los métodos cualitativos y cuantitativos funcionan bien juntos porque son relativamente dispares.

Además, cada método-tipo puede potencialmente enseñar otros caminos nuevos para detectar y reducir sesgos. Ya que estos dos métodos-tipo han existido en tradiciones separadas y, en gran medida, aisladas, gran parte de la experiencia metodológica adquirida ha estado también aislada. Juntando los métodos, estos dos acervos separados de conocimientos y experiencias pueden fructificarse mutuamente. Quizás incluso puedan descubrirse nuevas fuentes de sesgos y medios para su reducción, que no se sospechan por ninguna de las tradiciones por separado.

En investigación evaluativa la tradición ha sido centrarse en los métodos cuantitativos, poniendo el énfasis tanto en su utilización como en los posibles sesgos. De hecho, el que muchos de los sesgos posibles en los métodos cuantitativos hayan sido reconocidos tan abiertamente ha sido en parte debido a la insatisfacción creciente con estos métodos y a la creciente defensa de los métodos cualitativos efectuados por algunos autores. Ciertamente, la tradición cuantitativa en evaluación puede aprender mucho de la experiencia acumulada de eliminación de sesgos que

se ha desarrollado en la tradición cualitativa. Por ejemplo, el enfoque cualitativo sobre la validez descriptiva y los sesgos de muestreo no aleatorios (e.g., el sesgo elitista Vidich y Shapiro, 1955) pueden muy bien conformar los procedimientos cuantitativos de muestreo.

Y al revés, a pesar de una larga tradición en la literatura sociológica y antropológica sobre sesgos anticipados, muchas de las dificultades de utilizar métodos cualitativos en el contexto de la investigación evaluativa están sólo empezando a aparecer (véanse Knapp, Ianni y Orr) y este proceso de aprendizaje puede acelerarse por la comprensión ganada desde la tradición cuantitativa. Por ejemplo, la investigación cuantitativa sobre los procesos psicológicos de introspección y juicio pueden muy bien utilizarse para informar al observador etnográfico. Nisbett y Wilson (1977) pasan revista a la evidencia que sugiere que observadores y participantes a veces no pueden describir con exactitud su propio comportamiento por introspección. La investigación de Chapman y Chapman (1967) y de Chapman (1967) sobre correlaciones ilusorias y los trabajos de Tversky y Kahneman (1974) sobre juicios bajo incertidumbre pueden ayudarnos a apreciar sesgos en la manera como los observadores participantes detectan y constatan la covariación en el comportamiento estudiado. Similarmente, Scheirer (1978) se apoya en la investigación de laboratorio en Psicología para sugerir que tanto participantes como administradores y observadores reportan un exceso de aspectos positivos de un programa. Además, muchas de las ideas clásicas de validez, asociados ante todo con los diseños cuantitativos pueden también conformar el uso de los métodos cualitativos. Tanto Becker con su preocupación por eliminar las amenazas a la validez al interpretar el método cualitativo de fotografía, como Campbell con sus sugerencias para grupos de comparación adicionales y observadores múltiples en el estudio de casos, son ejemplos de ello.

Obstáculos a la utilización conjunta de métodos cuantitativos y cualitativos

Aunque lógicamente deseable, una serie de obstáculos prácticos puede dificultar la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en un estudio de evaluación.

En primer lugar, combinar métodos cualitati-

vos y cuantitativos pueden ser prohibitivamente costoso. Considérese que comparado con un estudio de caso, un experimento aleatorio tiene costes adicionales teniendo que compilar datos de un grupo de control no tratado, mientras que los costes de la recopilación de datos por sujeto para el investigador de campo suelen ser bastante mayores que para el cuestionario «standard» de un sondeo de procedimiento cuantitativo. Combinar los dos métodos puede significar sumar los elementos más costosos de cada uno.

En segundo lugar, utilizar a la vez métodos cualitativos y cuantitativos puede costar demasiado tiempo. Los representantes de ambos lados del debate sobre los métodos-tipo están preocupados porque sus métodos preferidos puedan ser demasiado lentos para los plazos políticos. Los experimentos aleatorios, por ejemplo, tienen que disponer de tiempo suficiente, entre asignación de los sujetos a las condiciones y la recogida de datos post-test para que el tratamiento siga su debido curso. Análogamente, los etnógrafos necesitan suficiente tiempo para desarrollar el informe, expresar libremente aquellos aspectos del programa que parecen relevantes y seguir las líneas que surjan, y luego necesitan otra vez tiempo suficiente para sintetizar sus apuntes de campo en un informe final. En cada caso, esto puede llevar años. Si las actividades de los dos métodos no pueden llevarse a cabo simultáneamente, puede que no haya tiempo suficiente para utilizar ambos.

En tercer lugar, los investigadores pueden no tener suficiente formación en los métodos-tipo para utilizar ambos. La mayoría de los estudios que combinan los dos métodos suelen apoyarse en equipos interdisciplinarios. Cuando los miembros del equipo proceden de diferentes tradiciones de métodos cualitativos y cuantitativos, la interacción entre las dos facciones no siempre transcurre sin obstáculos (véase Ianni y Orr, y Trend).

Finalmente, existe la cuestión de la moda y la adherencia a la forma dialéctica del debate. La evaluación, como la ciencia en general, sufre los cambios de la moda. Con buena razón, los investigadores se muestran a menudo remisos en quedarse al margen de lo que está en boga, especialmente cuando las instituciones financieras participan de las tendencias del momento. Tales tendencias favorecen a menudo uno u otro de los métodos-tipo, pero raramente valoran igual-

mente a ambos. Sería difícil convencer a los investigadores de que combinen los métodos-tipo hasta que se esclarezca la falta de lógica del debate en curso, con su énfasis en la separación.

Por estas razones, no somos optimistas respecto a la generalización del uso conjunto de los métodos cualitativo y cuantitativo. Esto no significa que los evaluadores deban volver a elegir uno u otro basándose en el dogma paradigmático. Los evaluadores deben adoptar los métodos a las demandas del problema de investigación del mejor modo posible, independientemente de la afiliación paradigmática tradicional. Significa, sin embargo, que los evaluadores deben establecer unas prioridades de propósitos y temas, ya que normalmente suelen ser incapaces de realizar todos los objetivos deseados. Sospechamos que la mayoría de las veces se dará prioridad a la cuestión del impacto y por consiguiente a los procedimientos cuantitativos. Pero, de todas formas, el empleo de un método u otro solamente significa la aceptación de una evaluación no exhaustiva.

CONCLUSION

El debate reciente sobre la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa ha arrojado mucha luz. Muchos evaluadores que se han educado en la tradición cuantitativa (incluidos los autores de este artículo) han sido demasiado celosos en su uso de los *métodos* cuantitativos, como el zapatero de Trow que todo lo vé en piel, o el niño que, cuando le dan por primera vez un martillo, encuentra que todo necesita martillazos. Como respuesta, la discusión ha dejado claro que los métodos cuantitativos no son siempre los más adecuados para algunos de los propósitos de la investigación y contextos en los que se han utilizado. El debate también ha ayudado a legitimar e incrementar la utilización de métodos cualitativos en la evaluación.

Muchos evaluadores han sido también demasiado rápidos en aceptar el conjunto de atributos que componen el paradigma cuantitativo. Como respuesta, el debate ha centrado la atención sobre el proceso, descubrimiento, cercanía a los datos, holismo, naturalismo, y los otros atributos del paradigma cualitativo. En el pasado, el péndulo se ha movido demasiado hacia el lado cuan-

titativo, tanto en paradigma como en método, y el debate ha hecho conscientes a los evaluadores de este desequilibrio.

Pero mientras el debate ha servido a un propósito muy útil también ha sido, en parte, disfuncional. En gran parte, la forma en la que se lleva actualmente la discusión sirve para polarizar las posiciones cualitativa y cuantitativa y fomentar la creencia de que la *única* opción posible es la elección entre estos dos extremos. Parece que el péndulo debe oscilar hacia un lado u otro. El excesivo énfasis que se observa actualmente sobre los métodos cuantitativos sólo podrá corregirse por un énfasis igual pero opuesto dado a los métodos cualitativos. Naturalmente, una vez que los métodos cualitativos hayan sido probados tan exhaustivamente como los procedimientos cuantitativos en el pasado, se encontrará que los métodos cualitativos al igual que aquellos son fallibles y débiles (véase Overholt y Stallings, 1979). Si la dicotomización entre los métodos se mantiene el péndulo volverá a oscilar hacia procedimientos cuantitativos en un «backlash» inevitable. Sin duda, esto sería igual de insatisfactorio, así que el péndulo seguiría oscilando, y así sucesivamente. Por consiguiente, el debate actual mantiene la oscilación del péndulo entre extremos de métodos y extremos de insatisfacción.

La solución, obviamente, es darse cuenta que le debate se plantea incorrectamente. No hay ninguna necesidad de elegir un método de investigación sobre la base de una postura paradigmática tradicional. Tampoco hay razón para escoger entre dos paradigmas polarmente opuestos. Consecuentemente, no hay necesidad para una dicotomía entre métodos-tipo y existen todas las razones (por lo menos en lógica) para utilizarlos conjuntamente para satisfacer las exigencias de la investigación evaluativa de la manera más eficaz posible.

Es de esperar que la próxima generación de

evaluadores se formará tanto en la tradición cualitativa como en la cuantitativa. Estos investigadores estarán capacitados para utilizar la gama más amplia posible de métodos y adaptará sin prejuicios las técnicas a los problemas de la investigación. Aprenderán nuevas maneras de combinar los métodos y de reconciliar hallazgos discrepantes sin rechazar arbitrariamente uno en favor del otro. Estos evaluadores serán asimismo modestos en sus pretensiones sobre los métodos. Se darán cuenta de que todos los métodos son fallibles y que el descubrimiento de un sesgo no es necesariamente una razón para rechazar un método sino un reto para mejorarlo, al igual que nos esforzamos en mejorar una teoría confrontada con datos que no la confirman. No será fácil adquirir estas actitudes, pero valdrá la pena.

Sin duda, existen ventajas pedagógicas en la forma dialéctica de razonamiento que polariza los métodos cualitativo y cuantitativo. Por ejemplo, la mayoría de las veces lo más fácil es exponer un caso dicotomizado un continuum en extremos opuestos de manera que la dimensión que interesa se ponga de relieve más claramente. Pero se ha aprendido ya la lección de que los métodos cuantitativos pueden utilizarse abusivamente y ahora es tiempo de detener al péndulo en sus oscilaciones de un extremo al otro. Es tiempo de dejar de construir muros entre los métodos y empezar a construir puentes. Quizás es incluso tiempo para ir más allá del lenguaje dialéctico de los métodos cualitativos y cuantitativos. El reto real es adaptar sin prejuicios los métodos de investigación al problema de evaluación. Esto puede muy bien exigir una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. Distinguir entre los dos usando etiquetas separadas puede servir sólo para polarizarlos innecesariamente. Dejando las etiquetas de lado, no tenemos otra elección que ir más allá el debate de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Referencias

- BARTON, A.H. Y P. F. LAZARSFELD (1969) Some functions of qualitative analysis in social research. En G. J. McCall J. L. Simmons (eds.) *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BECKER, H. S. (1958) Problems of inference and proof in participant observation. *American Sociological Review* 169: 652-660.

- y B. GEER (1957) Participant observation and interviewing: a comparison. *Human organization* 16: 28-32.
- BOGDAN, R. Y S. TAYLOR (1957) *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley.
- BORING, E. G. (1969) Perspective: artifact and control. En R. Rosenthal and R. L. Rosnow (eds.) *Artifact in Behavioral Research*. Nueva York: Academic Press.
- (1954) The nature and history of experimental control. *American Journal of Psychology* 67: 573-589.
- BORUCH, R. F. (1975) On common contentions about randomized experiments for evaluating social programs: En R. F. Boruch y H. W. Riechen (eds.) *Experimental Testing of Public Policy*. Boulder: Westview.
- BRICKELL, H. M. (1976) Needed: instruments as good as our eyes. *Journal of Curriculum Evaluation*. 2: 56-66.
- BRITAN, G. M. (1978) Experimental and contextual models of program evaluation. *Evaluation and Program Planning* 1: 229-234.
- CAMPBELL, D. T. (1974) Qualitative knowing in action research. Kurt Lewin Award Address, Society for the Psychological Study of Social Issues, reunión con la American Psychological Association, Nueva Orleans, Septiembre 1.
- (1970) Considering the ease against experimental evaluations of social innovations. *Administrative Science Quarterly* 15: 110-113.
- (1968) Artifact and control: E. R. Rosenthal y R. L. Rosnow (eds.) *Artifact in Behavioral Research*. Nueva York: Academic Press.
- y J. C. STANLEY (1966) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- CHAPMAN, L. J. (1967) Illusory correlation in observational report. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6: 151-155.
- y F. J. P. CHAPMAN (1967) Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology* 72: 193-204.
- COOK, T. D. Y D. T. CAMPBELL (1979) *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- COOK, T. D. Y F. L. COOK (1977) Comprehensive evaluation research and its dependence on both humanistic and empiricist perspectives. En R. S. French (ed.) *Humanists and Policy Studies: Relevance Revisited: Curriculum Development in the Humanities. N.º 3*. Washington, DC: George Washington University, Division of Experimental Programs.
- CRONBACH, L. J. (1978) *Designing educational evaluations*. Stanford: Stanford University. (Sin publicar).
- DAVIS, F. (1961) Comment on Initial interaction of newcomers in Alcoholics Anonymous. *Social Problems* 8: 364-365.
- DENZIN, N. (1970) *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- EISNER, E. W. (1977) Critique. *Anthropology and Education Quarterly* 8: 71-72.
- ERICKSON, F. (1977) Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly* 8: 58-69.
- FIENBERG, S. E. (1977) The collection and analysis of ethnographic data in educational research. *Anthropology and Education Quarterly* 8: 50-57.
- FILSTEAD, W. J. (ed.) (1970) *Qualitative Methodology*. Chicago: Markham.
- GARNER, W. R., H. W. HAKE, Y C. W. ERICKSEN (1956) Operationism and the concept of perception. *Psychological Review* 63: 149-159.
- GLASER, B. Y A. L. STRAUSS (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- (1965) Discovery of substantive theory: a basic strategy underlying qualitative research. *American Behavioral Scientist* 8: 5-12.
- GUBA, E. G. (1978) *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- KELMAN, H. C. (1972) The rights of the subject in social research: an analysis in terms of relative power and legitimacy. *American Psychologist* 27: 989-1016.
- KUHN, T. S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LIGHT, R. (1979) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LIGHT, R. (1979) Integrating multiple empirical studies. Presentada en la reunión anual de la Asociación para la investigación educativa, San Francisco.
- LOFLAND, J. (1961) Reply to Davis comment on Initial interaction. *Social Problems* 8: 365-367.
- y R. A. LEJEUNE (1960) Initial interaction of newcomers in Alcoholics Anonymous: a field experiments in class symbols and socialization. *Social Problems* 8: 102-11.

- MCCALL, G. J. (1969) The problem of indicators in participant observation research. En G. J. McCall y J. L. Simmons (eds.) *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- NISBETT, R. E. y T. D. WILSON (1977) Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review* 84: 231-259.
- OVERHOLT, G. E. y W. M. STALLINGS (1979) Ethnography in evaluation: dangers of methodological transplant. Presentada en la reunión anual de la Asociación para la investigación educativa. San Francisco.
- PARLETT, M. y D. HAMILTON (1976) Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs. En G. V Glass (ed.) *Evaluation Studies: Review Annual*, Vol. 1. Beverly Hills: Sage.
- PATTON, M. Q. (1978) *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- (1975) *Alternative Evaluation Research Paradigm*. Grand Forks: University of North Dakota Press.
- RIECKEN, W. R., R. F. BORUCH, D. T. CAMPBELL, N. CAPLAN, T. K. GLENAN, JR., J. W. PRATT, A. REES, y W. WILLIAMS (1974) *Social Experimentation: A Method for Planning and Evaluating Social Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- RIST, R. C. (1979) On the utility of ethnographic case studies for federal policy. Presentado a la reunión anual de la Asociación de investigación educativa. San Francisco.
- (1977) On the relations among educational research paradigms: from disdain to detente. *Anthropology and Education Quarterly* 8: 42-49.
- ROSSI, P. H. y S. R. WRIGHT (1977) Evaluation research: an assessment of theory practice, and politics. *Evaluation Quarterly* 1: 5-52.
- ROTH, J. A. (1962) Comments on Secret observation. *Social Problems* 9: 283-284.
- SCHERER, M. A. (1978) Program participants positive perceptions: psychological conflict of interest in social program evaluation. *Evaluation Quarterly* 2: 53-70.
- SCRIVEN, M. (1972) Objectivity and subjectivity in educational research. En L. G. Thomas (ed.) *Philosophical Redirection of Educational Research: The Seventy-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHAPIRO, E. (1973) Educational evaluation: rethinking the criterion of competence. *School Review* 81: 523-549.
- SIEBER, S. L. (1973) The integration of field work and survey methods. *American Journal of Sociology* 28: 1335-1359.
- STAKE, R. E. (1978) Should educational evaluation be more objective or more subjective? More subjective! Debate en la Revisión Anual de la Asociación para la investigación educativa.
- TROW, M. (1957) Comment on Participant observation and interviewing: a comparison. *Human Organization* 16: 33-35.
- TVERSKY, A. y D. KAHNEMAN (1974) Judgments under uncertainty: heuristic and biases *Science* 185: 1124-1131.
- VIDICH, A. J. y G. SHAPIRO (1955) A comparison of participant observation and survey data *American Sociological Review* 20: 28-33.
- WEBB, E. J., D. T. CAMPBELL, R. D. SACHWARTZ y L. SECHREST (1966) *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.
- WEISS, R. S. y M. REIN (1972) The evaluation of broad-aim programs: difficulties in experimental design and an alternative. En C. H. Weiss (ed.) *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- WILSON, S. (1977) The use of ethnographic techniques in educational research *Review of Educational Research* 47: 245-265.