
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 29 Número 46

5 de abril 2021

ISSN 1068-2341

Estado y Problemas de la Investigación Cualitativa en Educación: Divulgación, Investigación y Acceso del Profesorado Universitario

Manuel Fernández-Navas

Noelia Alcaraz-Salarirche



Laura Pérez-Granados

Universidad de Málaga

España

Citación: Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., & Pérez-Granados, L. (2021). Estado y problemas de la investigación cualitativa en Educación: Divulgación, investigación y acceso del profesorado universitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(46).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.4964>

Resumen: Este trabajo presenta un panorama reflexivo con respecto a los problemas de divulgación de resultados de investigación cualitativa en España. En nuestra experiencia, observamos que existe una falta de equidad entre las metodologías cuantitativas y las cualitativas, con un claro predominio de las primeras sobre las últimas, lo que ha hecho que la confianza en la metodología cualitativa como enfoque riguroso de investigación se haya visto fuertemente afectado. Para abordar esta situación se ha analizado la producción en revistas españolas de alto impacto de los últimos cinco años, clasificando el tipo de artículos publicados según metodología, así como las políticas de enfoque y alcance de las mismas. Por otra parte, con el fin de contrastar la información con el análisis documental, se han entrevistado a investigadores especialistas en investigación cualitativa, así como a estudiantes, sobre la problemática para

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 2-8-2019

Revisiones recibidas: 23-12-2020

Aceptado: 28-12-2020

publicar en revistas con alto impacto y las dificultades para obtener proyectos de investigación con este enfoque. Entre las razones que han conducido a esta situación encontramos que, el acceso del profesorado universitario, centrado fundamentalmente en méritos de publicaciones e investigación; y la preferencia de revistas de impacto de trabajos cuantitativos derivada, entre otras cuestiones, del pensamiento hegemónico sobre cómo se genera un conocimiento riguroso, ha generado importantes desequilibrios entre ambas metodologías. Concluimos el artículo considerando posibles propuestas que presumiblemente pondrán en valor la riqueza de la investigación cualitativa como parte indispensable del pensamiento científico en educación.

Palabras clave: Investigación cualitativa; Educación; Guerra de paradigmas; Profesorado universitario; Publicaciones

Status and problems of qualitative research in education: Divuligation, research and access of university teaching staff

Abstract: This paper presents a reflexive panorama focusing the problems of divulgation of qualitative research results in Spain. In our experience, we observe that there is no equity between quantitative and qualitative methodologies, with a clear predominance of quantitative methods, which has made reliability in the qualitative methodology as a rigorous research approach to be seen strongly affected. To inquire into this situation, the production in high-impact Spanish journals of the last five years has been analysed, classifying the type of articles published according to methodology, as well as their focus and scope policies. On the other hand, in order to contrast the information with the documentary analysis, researchers in qualitative research, as well as students, have been interviewed about the problem of publishing in journals with high impact and the difficulties in obtaining research projects with this approach. Among the reasons that have led to this situation we find that, the access of university professors, focused mainly on merits of publications and research; and the preference of quantitative work impact journals derived, among other issues related to hegemonic thinking about how rigorous knowledge is generated, produces significant imbalances between both methodologies. We conclude the article considering possible proposals that presumably will value the richness of qualitative research as an indispensable part of scientific thinking in education.

Key words: Qualitative research; Education; Paradigm wars; University professor; Publications

Situação e problemas da pesquisa qualitativa em Educação: Divulgação, pesquisa e acesso de docentes universitários

Resumo: Este trabalho apresenta um panorama reflexivo sobre os problemas de disseminação dos resultados da pesquisa qualitativa na Espanha. Em nossa experiência, observamos que há uma falta de equidade entre as metodologias quantitativa e qualitativa, com uma clara predominância da primeira sobre a segunda, o que tornou a confiança na metodologia qualitativa como uma abordagem de pesquisa rigorosa a ser vista fortemente afetado. Para resolver esta situação, foi analisada a produção em periódicos espanhóis de alto impacto dos últimos cinco anos, classificando o tipo de artigos publicados de acordo com a metodologia, bem como suas políticas de foco e escopo. Por outro lado, a fim de contrastar as informações com a análise documental, pesquisadores em pesquisa qualitativa, assim como estudantes, foram entrevistados sobre o problema da publicação em periódicos de alto impacto e as dificuldades em obter projetos de pesquisa com essa abordagem. Entre as razões que levaram a esta situação, encontramos que, o acesso dos professores universitários, focada principalmente em méritos de publicações e pesquisas; e a preferência dos periódicos quantitativos de impacto no trabalho, entre outros, que tem a ver com o pensamento hegemônico sobre como o conhecimento

rigoroso é gerado, gerou desequilíbrios significativos entre as duas metodologias. Concluimos o artigo considerando possíveis propostas que presumivelmente valorizarão a riqueza da pesquisa qualitativa como parte indispensável do pensamento científico em educação.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa; Educação; Guerra de paradigma; Corpo docente universitário; Publicações

Introducción

La publicación y difusión científica de los resultados de la investigación al final de un proyecto es fundamental para el crecimiento de cada una de las áreas científicas, sociales y humanísticas (Barnes et al., 2003). Algunos expertos consideran que una investigación culmina cuando se publican sus resultados y que este hecho constituye un “acto de crear ciencia” (Blanco-López, 2004). Si queremos que los hallazgos de la investigación cualitativa contribuyan a la construcción colectiva del conocimiento y a la mejora de la calidad de la práctica profesional, tendremos que asegurar su presencia en revistas ubicadas en índices de alto impacto (ISI/JCR y Scopus), así como el reconocimiento por parte de la administración educativa para conceder proyectos de investigación bajo este enfoque. En España, al igual que sucede en el resto de Europa y EEUU, parece que en la última década los proyectos de investigación con metodologías cualitativas han perdido fuerza. En el ciclo que conforma la investigación científica y para lograr el reconocimiento y acreditación del profesorado, publicar en revistas de impacto se ha convertido en el criterio más valorado para reconocer el incentivo a la actividad investigadora (Giménez-Toledo, 2015). ANECA¹ y CNEAI², las dos agencias de evaluación científica de ámbito estatal, fusionadas por la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, son las encargadas de valorar la producción científica del profesorado e investigadores, estableciendo determinados criterios de evaluación que se han convertido, indudablemente, en indicadores y directrices de edición para revistas científicas. La definición de estos criterios de evaluación lleva implícita las prioridades de la propia política científica del país, las recomendaciones internacionales de evaluación y las aportaciones de los distintos grupos de investigación españoles³. Como se indica en los próximos apartados, la visión hegemónica de lo que es investigación (fundamentalmente cuantitativa) y de cómo se genera un conocimiento riguroso, está generando el devenir de este enfoque, lo que constituye las preguntas de investigación de este trabajo: ¿Cuáles son los principales problemas a los que nos enfrentamos los investigadores cualitativos para publicar? ¿Cuál es el estado actual de la investigación cualitativa en España? ¿Se están generando carencias en el campo de la metodología cualitativa en la formación de los nuevos investigadores? Todas estas cuestiones motivan el presente artículo y sirven de base para el planteamiento que se hace en la metodología.

¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), es una fundación estatal que tiene como objetivo la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones de educación superior.

² Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) realiza la evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario.

³ El grupo EC3 de la Universidad de Granada y el grupo EPUC del CSIC, han sido los grupos de investigación que han intervenido en el establecimiento de prioridades y criterios de evaluación para las revistas científicas.

Contexto de la Investigación

Acceso del Profesorado Universitario a la Función Pública en España

Para entender el problema que puede suponer el desvanecimiento que está sufriendo la metodología cualitativa en el panorama español de divulgación científica, se aborda en este apartado una breve explicación sobre cómo es el proceso para acceder a las plazas de profesorado universitario en España.

En nuestro país existen multitud de figuras de profesor universitario con diferentes características. De modo que para acceder a ellas se necesita cumplir una serie de requisitos, propios de cada figura, que se valoran en lo que se ha venido a llamar el proceso de “acreditación”. Este proceso es la baremación del currículum del candidato por una agencia estatal externa, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁴, que recibe los currículums de los candidatos y valora el cumplimiento de tales requisitos (establecidos por la propia agencia), concediendo, o no, la acreditación para una determinada figura. Así, una vez recibida la acreditación positiva, se está en situación de poder concursar a una plaza, siempre y cuando, la universidad convoque una plaza para la figura correspondiente a esa acreditación. Se lleva a cabo, pues, un concurso público entre todos los candidatos que, dependiendo del tipo de figura, consta únicamente de un concurso de méritos de currículum o, de un concurso méritos más la defensa de un proyecto docente e investigador, ante un tribunal.

En los casos en que a los candidatos se les rechaza una determinada acreditación, estos no tendrán opción de concursar a una plaza, sufriendo un periodo de cadencia para volver a presentarse a la misma.

Actualmente, las figuras de profesorado universitario que existen en España son⁵: Profesor sustituto interino, Profesor asociado, Profesor Ayudante Doctor, Profesor Contratado Doctor, Profesor Titular de Universidad y Catedrático de Universidad.

Mientras que para las dos primeras no hace falta estar en posesión del título de Doctor ni pasar proceso de acreditación, sí ocurre así para el resto, que son las que forman parte de la carrera universitaria propiamente dicha y en las que nos centramos en este trabajo.

Estas figuras están ordenadas por grado de reconocimiento y estabilidad:

- Figura de ayudante Doctor: Contrato de cinco años. No tiene vinculación permanente con la Universidad. Antes de finalizar el contrato hay que acreditarse a la siguiente figura.
- Figura de contratado Doctor: Contrato Indefinido. Tiene vinculación permanente con la Universidad, pero no pertenece al cuerpo de funcionarios del Estado; para lo cual hay que acreditarse a la siguiente.
- Figura de profesor Titular: Contrato Indefinido. Tiene vinculación permanente con la Universidad y pertenece al cuerpo de funcionarios del Estado.
- Figura de catedrático de Universidad: Figura de mayor reconocimiento en la carrera universitaria.

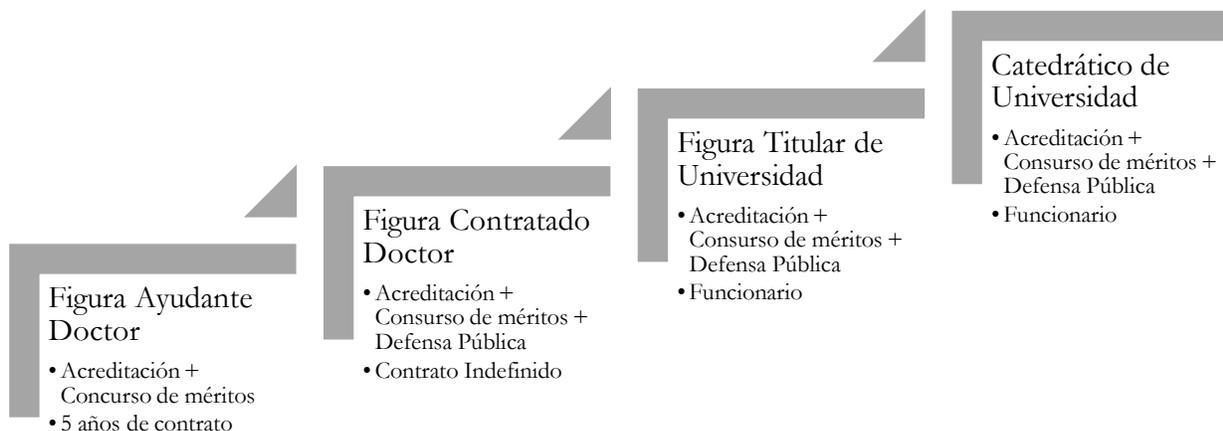
⁴ Esto no es estrictamente así. Existe una agencia nacional, la ANECA, y existen agencias por comunidades autónomas. Lo que ocurre es que para las figuras universitarias de funcionamiento sólo puede extender la acreditación la ANECA, no las agencias de las comunidades autónomas. Sí pueden hacerlo para el resto de figuras.

⁵ Estas figuras que se describen son las que actualmente existe en la Comunidad autónoma de Andalucía. Pueden variar entre el resto de comunidades autónomas. No obstante, entendemos que sirven al propósito de este apartado que es que el lector o lectora se haga una idea aproximada del abanico de figuras en nuestro país.

La carrera universitaria en España es una carrera de obstáculos en la que la persona que accede al primer escalón (figura de ayudante Doctor) debe ir ampliando su currículum (especialmente en artículos de impacto e investigaciones que es lo que más peso tienen en los baremos) para conseguir la acreditación de las sucesivas figuras e ir subiendo los siguientes escalones hasta obtener un contrato indefinido o llegar a ser funcionario del estado⁶. En la figura 1 puede verse una síntesis de la carrera universitaria en España.

Figura 1

Síntesis de la Carrera Universitaria en España



Fuente: *Elaboración propia*

El problema reside en que, en este proceso de estabilización del profesorado universitario, los baremos están profundamente desequilibrados, de modo que, en el baremo de concurso de una plaza de profesorado ayudante Doctor, los méritos relativos a la docencia pueden llegar hasta los 15 puntos, mientras que los de investigación, pueden llegar hasta los 40 (más del doble).

Igual ocurre con los procesos de acreditación que mencionábamos al principio. Recientes cambios en la política de la ANECA, establecen méritos obligatorios diferentes para los candidatos según su área de conocimiento. En el caso de Educación, el mínimo para obtener la calificación A en la figura de Titular de Universidad es: “12 publicaciones de calidad, de las cuales 6 deben ser artículos de revistas situadas en Q1 o Q2 de JCR o SJR” (ANECA, 2017).

Por lo tanto, el profesorado que accede a las primeras figuras de esta carrera universitaria, pone sus esfuerzos en estos méritos que sabe que van a ser definitivos para pasar las siguientes acreditaciones y poder concursar con garantías en las plazas sucesivas; de modo que, el acceso a la profesión docente universitaria se convierte en una carrera de obstáculos (Yoo, 2019), muy especialmente, como veremos en el siguiente apartado, para quienes beben de la investigación cualitativa, pudiendo verse abocados a renunciar a los principios del paradigma interpretativo, para tener cabida en determinados foros de difusión.

⁶ Otro análisis interesante que no es objeto de este trabajo, podría ser cómo esta necesidad de hacer currículum deja de lado el aspecto docente en el profesorado universitario para centrarlo en la producción de artículos, dado el peso de estos últimos tanto en los baremos de las plazas como en los de las acreditaciones.

La Situación de la Investigación Cualitativa

Dejando al margen el desequilibrio en los baremos entre los méritos de docencia e investigación⁷ o, la idoneidad de que estos méritos se centren en artículos valorados según rankings poco claros y que pertenecen a empresas privadas (Amezcuza, 2010; García Areito, 2015); el asunto que nos ocupa aquí es la situación de la investigación cualitativa en estas publicaciones, ya que estas son la clave para conseguir proyectos de investigación que, sumados a los artículos, permitirán la estabilización laboral del profesorado universitario.

Pese a que desde la guerra de los paradigmas de los 70's parecía haberse llegado al acuerdo, en el mundo académico, de que la investigación cualitativa era la más apropiada para ciencias sociales, o que al menos tenía grandes aportaciones que hacer, (Gage, 1989; Flyvbjerg, 2006) por motivos epistemológicos, axiológicos y ontológicos; la realidad es que, tras ella, llegó la proliferación de los métodos mixtos y la investigación basada en la evidencia (Denzin 2019; Maxwell, 2010). Y con ellos, el establecimiento de un paradigma hegemónico basado en el neopositivismo. De acuerdo con Froderman et al., citado en Vasen (2018), las ciencias sociales, junto a las artes y humanidades: “Constituye un campo problema para las políticas científicas, dado que su forma de producir y transferir conocimiento tiene diferencias cualitativas con el de las ciencias biológicas, naturales y las ingenierías” (p. 4). Por su parte Vasen (2012) añade que “la aplicación del conocimiento social tiene destinatarios y metodologías distintas a los de las ciencias naturales. Las políticas científicas no suelen tener en cuenta estas diferencias” (Vasen, 2012, citado en Vasen 2018, p. 4).

En la situación actual, la realidad es que es tremendamente complicado publicar artículos cualitativos en revistas de impacto de Educación en España; lo cual tiene efectos tremendamente perversos que van más allá del reconocimiento académico de méritos, ya que, si la piedra angular en el currículum de los investigadores universitarios es la valoración de la producción científica, es decir, artículos publicados en revistas de impacto (Beisigel, 2010) y, tal y como hemos expresado, los investigadores cualitativos tienen más dificultades para publicar; también tienen menos probabilidades de obtener proyectos e investigaciones, y por extensión, menos méritos y menos posibilidades a la hora de ganar una plaza universitaria o de obtener acreditaciones a figuras superiores. Se provoca, pues, que exista una mayoría de profesorado de educación en España que sea de corte neopositivista.

Esta situación, a su vez, puede acabar creando carencias formativas en investigación cualitativa para los estudiantes de educación de nuestro país, ya que, no sólo es que no se formen en ella o ni siquiera conozcan los nombres de diferentes tipos de esta: estudio de caso, grupos focales, narrativa, investigación-acción, etc.; sino que, el contenido que estudian tiene que ver casi exclusivamente con investigación cuantitativa, tal y como veremos, más adelante, en los extractos de las entrevistas realizadas a alumnado.

Este ciclo provoca que, en nuestro país existan cada día menos investigadores cualitativos, y los que hay, tienen carencias graves de formación en este campo. Lo que está produciendo, en nuestra opinión, el desvanecimiento de la investigación cualitativa que, cada vez se basa en modelos menos rigurosos y coherentes con sus principios epistemológicos. Y que además tiene menos posibilidades de desarrollarse porque se conceden menos proyectos de investigación basados en esta metodología. Reforzando en la sociedad y la comunidad académica la extendida idea de que la investigación cualitativa genera un conocimiento de menor valor (Denzin, 2017; Lincoln & Tierney, 2004; Tracy, 2010).

⁷ Esta cuestión podría ser objeto de otra investigación.

Metodología

Preocupados por esta situación, el equipo investigador decidió indagar para comprender en profundidad los procesos por los que este fenómeno ocurre y hasta qué punto ocurre.

Para ello se plantea un estudio que se enmarca dentro de la investigación cualitativa. Para respaldar esta afirmación, conviene explicitar aquí que, si bien se ha discutido mucho acerca de la idoneidad del uso de datos numéricos en investigación cualitativa (Denzin, 2013; Fielding, 2014; Flick, 2018; Hesse-Biber, 2010), nosotros estamos de acuerdo con Maxwell (2010) cuando afirma que:

I also want to problematize the definitions of “qualitative,” “quantitative,” and “mixed-method” research, arguing that the use of numbers is not in itself a good way of distinguishing these, as well as to argue that there is nothing intrinsically numerical about scientific research. (p. 1)

En este sentido, Maxwell (2010) nos parece más claro, cuando plantea que la dicotomía cualitativa-cuantitativa no lleva asociada el uso, o no, de datos numéricos.

El oxímoron que tradicionalmente se nos ha compuesto entre metodologías y uso de datos numéricos no ayuda a comprender la lógica que subyace en cada uno de estos paradigmas, así como los principios axiológicos, epistemológicos y ontológicos que los componen. No es, por lo tanto, el uso o no de datos numéricos, sino cómo se usen y bajo qué lógica.

Igualmente nos parece más clara la forma de denominar de Mohr (1982) al hablar de “Variance Theory” y “Process theory”. Nomenclatura que, a nuestro juicio, hace hincapié no en el tipo de datos usados, sino en cómo se usan y qué tipo de relaciones se establecen entre ellos.

Es por ello que en esta investigación cualitativa que presentamos, se han usado datos numéricos (entre otras fuentes de recogida de información) pero el planteamiento con el que han sido analizados no ha sido enfocado a encontrar causalidad, como se entiende desde la investigación cuantitativa, sino comprender procesos, cuestión más propia de la investigación cualitativa (Maxwell, 2010):

In my view, the use of numbers per se, in conjunction with qualitative methods and data, does not make a study mixed-method research. Specifically, numbers in the sense of simple counts of things (Becker’s quasi statistics) are a legitimate and important sort of data for qualitative researchers. (p. 4)

Tampoco podría enmarcarse este estudio dentro de los métodos mixtos. Numerosos autores han planteado sus dudas acerca de la posibilidad de usar métodos mixtos desde una lógica cualitativa (Denzin, 2009, 2010a, 2012, 2019; Hesse-Biber, 2010; Maxwell, 2010; Mertens & Hesse-Biber, 2012) fundamentalmente por dos motivos: primero porque la lógica con la que nos acercamos a conocer una realidad hace muy difícil mantener un equilibrio entre dos lógicas tan diferentes en su origen como la cualitativa y la cuantitativa (Teddlie & Tashakkori, 2003; Smith & Hodgkinson, 2005), lo que Denzin (2009, p. 141) denomina el “problema de la inconmensurabilidad”: el hecho de que los dos paradigmas están en contradicción.

Y, en segundo lugar, porque derivada de esta primera problemática que señalábamos, en los métodos mixtos suele colocarse la lógica cuantitativa por encima de la cualitativa (Hesse-Biber, 2010; Denzin, 2012), relegando a esta última a un rol meramente auxiliar.

Sandelowski et al. (2009) stated that the purpose of quantizing qualitative data sets for integration with quantitative data in mixed-method studies is to answer research questions or test hypotheses addressing relationships between independent (or

explanatory or predictor) variable(s) and dependent (or response or outcome) variable(s) (p. 211). In contrast, quantifying in qualitative research is done to allow analysts to discern and to show regularities or peculiarities in qualitative data they might not otherwise see or to determine that a pattern or idiosyncrasy they thought was there is not (p. 210). (Sandelowski et al. 2009, citado en Maxwell, 2010, p. 3)

Para indagar en esta situación que describíamos al principio de este trabajo, el grupo de investigación ha recopilado datos sobre los proyectos de investigación concedidos por el ministerio en los últimos cinco años (el periodo comprendido entre 2015 y 2019). Nos parecía muy interesante comprender qué tipo de proyectos se están financiando con respecto a otras áreas y qué tipo de metodologías son las que más se usan. No obstante, esto, como veremos en el apartado de resultados y discusiones ha sido más problemático de lo que se imaginó en un principio.

Por otro lado, el grueso de la investigación corresponde a la realización del análisis documental de los artículos publicados en las revistas con más índice de impacto de nuestra área de conocimiento en el periodo comprendido entre 2015 y 2019 (ambos incluidos), con la idea de conocer en profundidad qué tipo de artículos se publican en estas revistas y con qué metodologías se llevan a cabo las investigaciones que en ellos se muestran. Se han elegido aquellas revistas indexadas en JCR (que además presentan poca variabilidad con las indexadas en SJR) propias del área de Educación (y que además son un número muy limitado de revistas). El motivo es que, son estos índices los que más se valoran en el acceso a las plazas y en la obtención de las acreditaciones. Además, este análisis de artículos de impacto, resulta crucial porque es uno de los méritos fundamentales que deben presentar los investigadores para conseguir proyectos de investigación y plazas en la universidad.

Este estudio realizado sobre los artículos publicados, ha supuesto una enorme cantidad de trabajo para el equipo de investigación que ha analizado en todos y cada uno de ellos un análisis de la metodología empleada, para luego, clasificarlos en función de diferentes categorías de las que hablaremos más adelante.

También se han realizado análisis de las políticas de enfoque y alcance de cada una de ellas para establecer qué tipo de artículos, y con qué metodologías, reclaman estas revistas.

Para mantener la confidencialidad, hemos identificado a cada una de ellas por el cuartil que ocupan en el índice JCR. Con lo cual los artículos analizados quedan distribuidos en la forma en la que se pueden ver en la tabla 1:

Tabla 1

Distribución de Artículos Analizados Organizados por Revistas

<i>Revistas</i>	<i>Número de artículos</i>
Q1	170
Q2	138
Q3	154
Total	462

Fuente: Elaboración propia

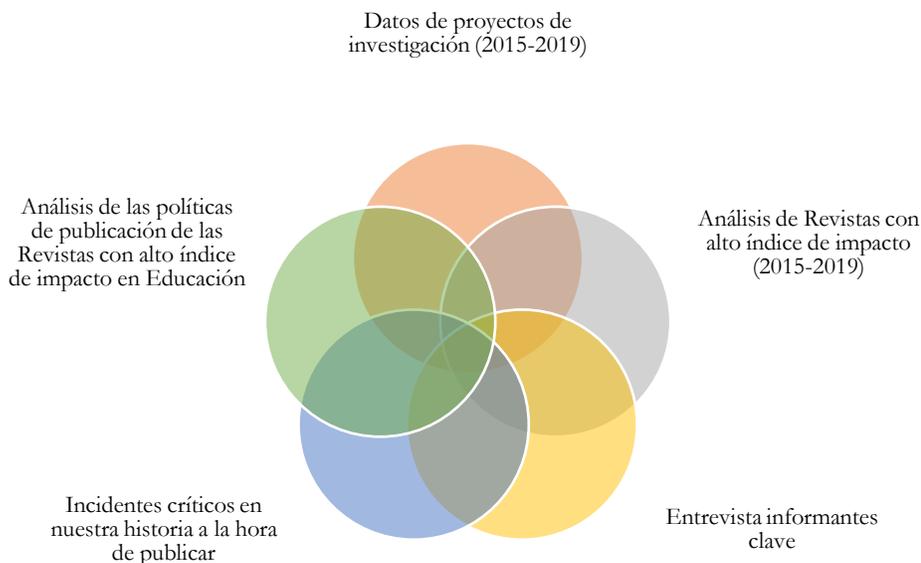
Por otra parte, con el objeto de triangular la información y generar un análisis reflexivo sobre las distintas cuestiones que aborda el presente trabajo, se han realizado entrevistas en profundidad a informantes clave. En la tabla 2 se recoge la selección de investigadores y participantes que han intervenido en el estudio.

Tabla 2*Relación de Entrevistas Realizadas a Informantes Clave*

<i>Entrevistas</i>	<i>Rol</i>
Informante clave 1	Investigador cualitativo con proyecto de investigación concedido y que figura como investigador principal del mismo
Informante clave 2	Investigador cualitativo
Informante clave 3	Investigador cualitativo y editor de revista cualitativa
Informante clave 4	Investigador experto en metodologías
Informantes clave 5	Grupo de alumnado de Pedagogía (Grado)
Informante clave 6	Alumno de Psicopedagogía (Posgrado) que se encuentra realizando un Trabajo de Fin de Máster de investigación cualitativa
Informante clave 7	Alumno de Psicopedagogía (Posgrado) que se encuentra realizando un Trabajo de Fin de Máster de investigación cualitativa

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, toda esta información ha sido triangulada con nuestra experiencia investigadora a la hora de publicar en revistas de impacto, recopilando aquellas respuestas de comités editoriales de revistas que hemos marcado como “incidentes críticos” (Monereo, 2010) de forma que nos permitan comprender, junto con el resto de información, esta realidad en su complejidad. El total de fuentes de información que se han analizado se muestra en la figura 2.

Figura 2*Resumen de Fuentes de Información del Estudio**Fuente:* Elaboración propia

Tratando de seguir los criterios éticos y de transparencia que caracterizan a la investigación cualitativa de calidad (Cannella, 2015; Flick, 2015; Guillemin & Gillam, 2004; Tracy, 2010), es necesario que nos detengamos aquí a explicar los criterios que se han seguido para la categorización de los artículos.

Estos se han clasificado en función del tipo de artículo y la metodología que usan:

- Metodología cualitativa.
- Metodología cuantitativa.
- Artículos que se postulan como cualitativos, pero son cuantitativos (se refiere a aquellos que manifiestan ser de metodología cualitativa, pero que en realidad usan una lógica cuantitativa).
- Artículos de revisión teórica o de la literatura científica.
- Descripción de experiencias de innovación.

Conviene destacar que la categoría que corresponde a “artículos que se postulan como cualitativos, pero son cuantitativos” ha sido una categoría emergente. En el proceso de categorización de las publicaciones nuestra intención era categorizarlos como cualitativos o cuantitativos, pero cuando se empezaron a analizar los artículos cualitativos encontramos que muchos de ellos, aunque se declararan explícitamente cualitativos, operaban bajo una lógica cuantitativa. Lo que nos llevó a crear esta nueva categoría.

Siendo coherentes con lo que contábamos al principio de este apartado acerca de la dificultad de usar métodos mixtos sin que predomine una de las dos lógicas, cualitativa o cuantitativa, en un nivel jerárquico superior; se decidió no optar por incluir esta posibilidad en la categorización de cada uno de los artículos de las diferentes revistas analizadas. Esto ha resultado a todas luces un acierto, ya que una de las cuestiones más comentadas por el grupo de investigadores, ha sido cómo en todos los estudios que declaraban usar, de forma explícita, una metodología mixta, la lógica que predominaba era la cuantitativa de forma más que clara. Normalmente estos artículos se declaraban mixtos porque usaban, aparte de datos estadísticos, estrategias de recogida de información propias de la investigación cualitativa, como entrevistas, observaciones, etc.

Sobre esta confusión entre estrategias y metodologías, hablaremos más adelante en el apartado de resultados y discusión.

Igualmente, es necesario aclarar que, en la categoría relativa a “experiencias de innovación”, se han asignado aquellos trabajos que no conllevaban una investigación asociada a la propia experiencia (estos los hemos clasificado como cualitativos o cuantitativos, dependiendo de la metodología usada). Sólo se han categorizado aquí aquellos que describían una experiencia de innovación y que usaban elementos teóricos para sustentar su idoneidad y pertinencia.

En el mismo sentido se han categorizado los artículos codificados como de “revisión teórica o de la literatura científica”. Sólo se han enmarcado aquí aquellos trabajos de discusión teórica.

Aquellos otros que han realizado estrategias concretas de análisis (como por ejemplo meta análisis, se han categorizado como artículos de investigación: cualitativa o cuantitativa).

Respecto a las categorías más relevantes (aquellas que se centran en los trabajos de investigación), es necesario explicitar qué criterios se han seguido para categorizarlos entre las tres opciones posibles: “cualitativos”, “cuantitativos” o, “se postulan cualitativos, pero son cuantitativos”.

Criterios para Categorizar los Artículos de Investigación

El primer criterio que hemos seguido, ha sido la lógica que subyacía detrás de cada una de las propuestas de investigación: si esta era inductiva o deductiva. Entendiendo que mientras en los

métodos cuantitativos el diseño de investigación se basa en una lógica deductiva; en los diseños cualitativos prevalece la inductiva (Maxwell, 2012, p. 17): “The strengths of qualitative research derive primarily from its inductive approach”.

Recogiendo lo que afirma Maxwell (2010, 2012), el segundo criterio que hemos utilizado para categorizar los trabajos en función de la metodología usada ha sido: si el diseño de investigación estaba centrado en la relación entre las variables de estudio o, en comprender en profundidad el proceso según Mohr (1982).

Entendemos que mientras los métodos cuantitativos basan sus diseños de investigación en una asociación causal de variables, en los métodos cualitativos se asume que dicha relación depende de reacciones e interpretaciones humanas (Alcaraz-Salariche, 2014; Bruner, 1990; Erickson, 1986; Pérez Gómez, 2000) y, por tanto, la finalidad de los diseños de investigación debe ir centrada en comprender en profundidad la interpretación de todos los implicados; no, en la relación entre variables⁸. En palabras de Maxwell (2012):

Quantitative researchers tend to be interested in whether and to what extent variance in x cause variance in y. Qualitative researchers, on the other hand, tend to ask how x plays a role in causing y, what the process is that connects x and y. (p. 20)

Derivada de esta forma de entender los diseños de investigación viene el tercer criterio que hemos usado en la categorización de trabajos de investigación: el planteamiento y la forma en la que cada una de las investigaciones encamina la rigurosidad del proceso de investigación.

Mientras los métodos cuantitativos centran su validez y fiabilidad de forma casi exclusiva, en tamaños muestrales (Denzin, 2009; Maxwell, 2012); los métodos cualitativos se centran en la forma en la que se analizan realidades y procesos y, para ello, hacen énfasis entre otras cuestiones, en la triangulación de información (Maxwell, 2012).

Otro criterio importante es fijarse en la finalidad de la investigación planteada en cada artículo. Mientras que la investigación cuantitativa (por esa relación causal que buscaba entre variables) se centra en buscar generalización⁹, la investigación cualitativa busca transferibilidad (Maxwell, 2010, 2012; Korstjens & Moser, 2017; Lincoln & Guba, 1985; Tracy, 2010), es decir, que fruto de la comprensión de procesos y realidad complejas, puedan encontrarse cuestiones susceptibles de ser implantadas en contextos diferentes por otro investigador (Flick, 2018).

Por último, y, aunque quizás más evidente, pero no menos usado, está el criterio de la exposición y análisis de los resultados. Cuando la exposición de dichos resultados no va más allá de relaciones estadísticas, nos encontramos ante un estudio cuantitativo.

Resultados y Discusión

Dada la metodología utilizada para la investigación, los resultados se presentan junto a su discusión, ya que, según Flyvbjerg (2006) la metodología cualitativa ofrece amplias posibilidades para generar un conocimiento situado. En este sentido, no existen resultados “puros”, por así decirlo, sino que estos siempre son dependientes del contexto y relacionados con él. Es por esto por lo que

⁸ Siguiendo con el compromiso ético de la transparencia, hemos de hacer explícito aquí que, si en el proceso de categorización de los artículos analizados hubiéramos sido exhaustivos con este criterio, el número de artículos clasificados como cualitativos hubiera descendido aún más.

⁹ Esto no es estrictamente cierto, Maxwell (2012) habla de dos tipos de generalización: externa e interna y resalta que en investigación cualitativa si bien no puede atenderse a la búsqueda de generalización externa, sí debe buscarse la interna. Igualmente, Flyvbjerg (2006) hace análisis muy interesantes con respecto a las consideraciones de generalización en investigación cualitativa.

se han unido ambos apartados, ya que separando de forma artificial los resultados del contexto, habríamos sacrificado parte de la comprensión global del estudio.

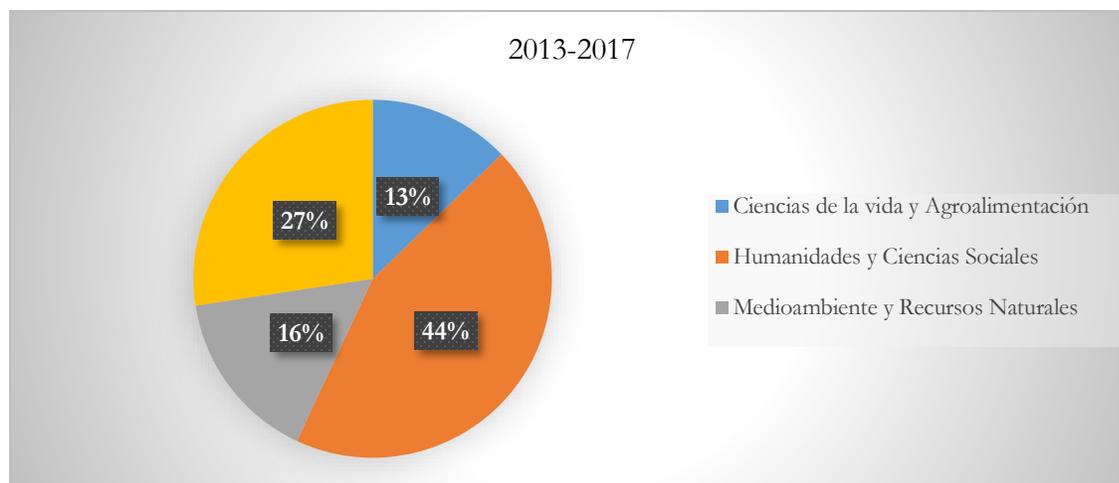
Anticipábamos en el apartado anterior que, para indagar en la pregunta de investigación que nos hacíamos en un principio, uno de los primeros pasos del equipo de investigación ha sido recopilar datos sobre los proyectos de investigación concedidos durante el periodo comprendido entre 2013-2017.

Pretendíamos con esta tarea hacer dos análisis diferentes: por un lado, ver cuántos proyectos de investigación se concedían en el área de Educación, comparada con otras áreas de conocimiento. Y, por otro lado, analizar qué metodología (cualitativa o cuantitativa) era la que se usaba en estos proyectos.

Mientras que, el primer análisis sí fue posible, recopilando información, ofrecida por el Ministerio, sobre “título del proyecto”, “investigador/a responsable”, “universidad” y “área a la que se asigna el proyecto”; el segundo de ellos no fue posible, ya que pese a ser proyectos financiados por el Ministerio y ser una convocatoria pública, no existen datos públicos sobre las memorias de estos, ni ninguna información sobre el proyecto de investigación en sí. Ante esta situación, decidimos ponernos en contacto con el propio Ministerio para solicitar estos datos que, a nuestro entender, deben ser de acceso público. Pero a fecha de entrega de este trabajo, no hemos recibido respuesta¹⁰; situación que nos ha impedido realizar el segundo análisis, dedicado a la metodología usada en los proyectos. No obstante, sí hemos podido realizar la comparación entre proyectos concedidos en las diferentes áreas de conocimiento que, aunque resulta un análisis más superficial, pone de relieve algunas cuestiones interesantes. Igualmente, como los artículos publicados en revistas de impacto son méritos necesarios para la concesión de proyectos de investigación y, los resultados de estos suelen ser publicados en este tipo de revistas; nos permite hacernos una idea, de forma indirecta, de los proyectos de investigación. El número de proyectos de investigación concedidos entre las diferentes áreas de conocimiento queda tal y como se refleja en el gráfico 1:

Gráfico 1

Proyectos de Investigación Concedidos por Áreas de Conocimiento



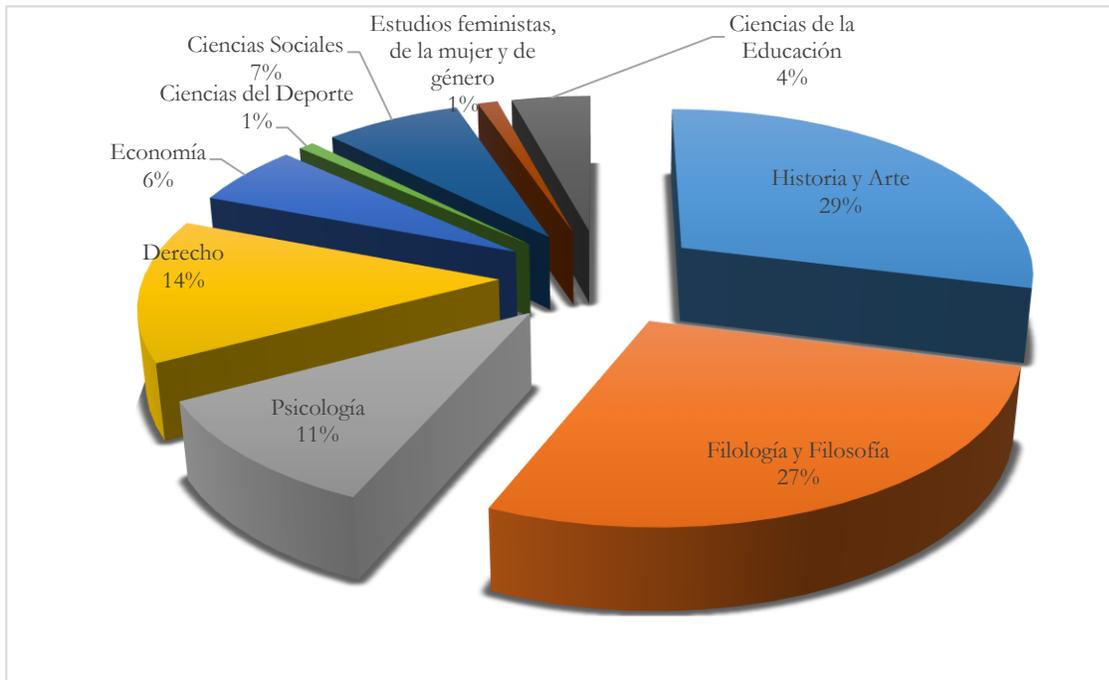
Fuente: Elaboración propia

¹⁰ Dada la situación, procedimos a buscar artículos y comunicaciones en congresos fruto de los proyectos de investigación concedidos. Pero, aunque fue posible conseguir de forma clara la de algunos, en otros (muchos casos) resultó imposible localizar una vinculación clara entre trabajos publicados y proyectos de investigación concedidos.

Si profundizamos dentro del área de Humanidades y Ciencias Sociales, donde se encuentra Ciencias de la Educación, podemos observar que se conceden pocos proyectos de Educación, sobre todo si lo comparamos con sub-áreas similares en cuanto a peso y tradición como Psicología, Derecho o Economía (véase gráfico 2).

Gráfico 2

Número de Proyectos de Investigación Concedidos por Sub-áreas en el Área de Humanidades y Ciencias Sociales



Fuente: Elaboración propia

Si bien no hemos podido, como decíamos al principio, hacer un análisis de los proyectos concedidos en Educación y el tipo de metodología usada (cualitativa o cuantitativa) para así triangularlo con la opinión de los investigadores; la percepción que estos tienen es que, en las convocatorias de proyectos de investigación, se priorizan metodologías cuantitativas frente a las cualitativas. Más adelante veremos cómo esta cuestión queda clara en las publicaciones en revistas de impacto.

En este sentido, resulta particularmente interesante las declaraciones de una investigadora cualitativa y cómo, tras el rechazo de su proyecto con metodología cualitativa, “maquilla” la metodología del mismo como cuantitativa y en la siguiente convocatoria, consigue que se le conceda el proyecto.

Lo que planteamos es hacer una investigación-acción en la formación inicial y documentarla con estudios de casos.

Cuando diseñamos el proyecto, en la memoria aparecían ocho estudios de caso que íbamos a hacer en las diferentes titulaciones de maestro, pedagogía, etcétera. Había una fase de experimentación de la metodología alternativa y luego un seguimiento.

Lo presentamos así, eso fue en el año [OMITIDO] y la contestación fue que no era investigación, nos lo denegaron, decían que era más un proyecto de innovación educativa que de investigación.

Presentamos unas alegaciones largas donde se explicaba lo que era la investigación-acción... bueno, pues a esas alegaciones contestaron que no, que nada, que no había lugar... tampoco dieron más justificación.

Entonces a la siguiente convocatoria pensé que era mejor quitar, modificar, la parte de experimentación, es decir, esa parte de la investigación acción y lo que era una pregunta de investigación, lo transformamos en una hipótesis sobre cómo transformar el conocimiento práctico.

Pero además de la metodología cualitativa de los ocho estudios de caso que teníamos previsto inicialmente, introducimos lo que hemos denominado metodología mixta, porque lo que planteamos es un cuestionario abierto para describir o dibujar ese conocimiento práctico que los alumnos tienen antes y después de la experiencia (con un cuestionario online virtual) que es un pre y un post.

En medio ellos experimentan esa experiencia, a la que nosotros le hacemos el seguimiento, y relacionamos la experiencia a través del estudio de casos, con el análisis del estudio pre y post del pensamiento práctico del alumnado.

De modo que sientes como una necesidad, para que te aprueben el proyecto, de combinar algo que a lo mejor no hubieras hecho inicialmente. No basta con presentar una investigación basada en unos criterios cualitativos sólidos y bien fundamentados, sino que teníamos la sensación de que había que darle como un barniz todavía mayor de que esa investigación tenía, digamos, otro carácter como más científico, parece que lo cualitativo como que no se vende tanto, no se entiende tanto por parte de los evaluadores.

[...]

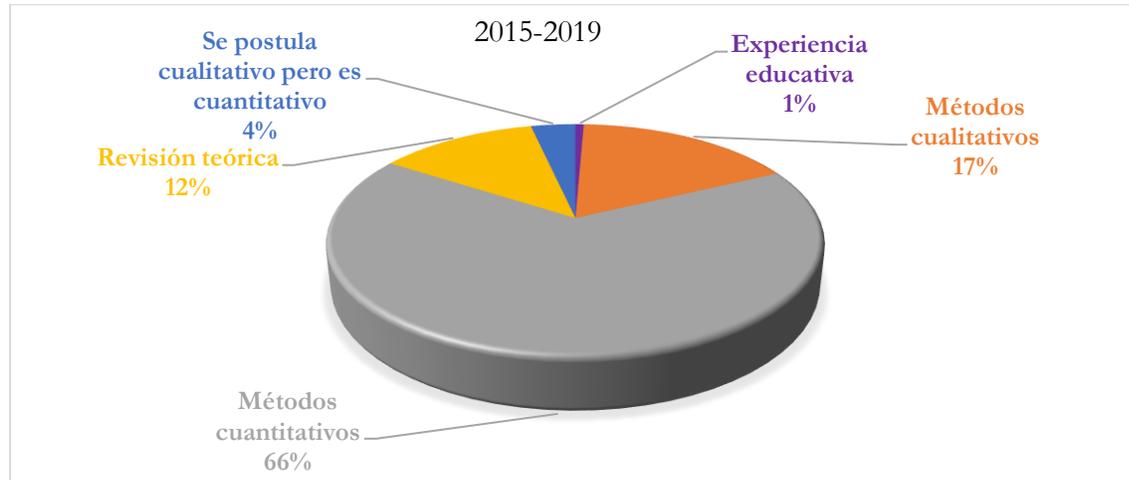
En esa convocatoria sí tuvimos la fortuna de que lo concedieran. Y podríamos haber cogido los estudios de caso y no un cuestionario. Pero lo hicimos y bueno, cuando ya te lanzas a hacer un cuestionario es porque dices quiero, como de alguna manera, validar mi investigación y para validar mi investigación tengo que hablar el lenguaje de los que están evaluando los proyectos (*extracto de entrevista a Informante Clave 1, 2 de abril de 2019*).

Esta percepción de los investigadores cualitativos de que existe una tendencia a favorecer los estudios de una determinada perspectiva (la metodología cuantitativa) en la concesión de los proyectos de investigación competitivos, se refleja claramente en las revistas con alto índice de impacto en Educación; en las que es necesario tener publicaciones para obtener dichos proyectos.

A este respecto, de los 462 artículos analizados entre las tres revistas con más impacto de nuestra área, la distribución en categorías queda reflejada en el gráfico 3:

Gráfico 3

Distribución de Artículos Publicados en Revistas de Impacto de Educación en España en Función de la Metodología Usada



Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver, la diferencia entre artículos publicados con metodología cuantitativa y cualitativa, en las publicaciones de impacto de nuestro país, es enorme¹¹.

Cuando analizamos las secciones de las revistas en la que se explicita qué tipo de artículos publican, queda patente que la diferencia entre la cantidad de artículos publicados basados en metodologías cuantitativas y los que emplean metodologías cualitativas, es por parte de las revistas y no de los investigadores. Es decir, se puede ver cómo, claramente, son las revistas las que priorizan publicaciones de corte positivista, con metodología en muchas ocasiones experimental o cuasi-experimental, ya que, en algunas, se especifica explícitamente, que no aceptan artículos que no sean generalizables y/o objetivos bajo las leyes positivistas de fiabilidad y validez en investigación (véase como ejemplo el siguiente extracto).

Información General

Como regla general, y salvo casos cuya excepcionalidad valorará la redacción de la revista, la Revista [Scopus Q2 / JCR Q2 de Educación] **no publicará:**

- Resúmenes de literatura sobre un tema.
- Resúmenes de trabajos académicos.
- Estudios de validación de instrumentos.
- Evaluaciones de programas concretos de intervención.
- Resultados de aplicación de encuestas.
- Informes sobre innovaciones didácticas de alcance local.
- Trabajos de divulgación.
- Artículos de opinión.
- Estudios en los que no se especifique con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características técnicas.

¹¹ Si contamos los artículos que se dicen cualitativos, pero son cuantitativos, el porcentaje queda: cuantitativos el 70% y cualitativos el 17%.

- **Trabajos basados en muestras pequeñas o incidentales, como alumnos de un colegio, escuela, o facultad con escasa posibilidad de generalización.**

(Información sobre tipos de artículos que no se aceptan en Revista Q2 Scopus / Q2 JCR de educación en España y que edita el propio Ministerio de Educación¹²).

Estos artículos deben reunir los siguientes requisitos:

Desarrollar un campo de especialización propio de esta publicación.

Aportar un trabajo original no publicado previamente ni total, ni parcialmente, en ningún soporte.

Estar científicamente fundado y con unidad interna.

Contribuir con un estudio, si es el caso, basado en muestras y resultados significativos.

(Información sobre tipos de artículos que se aceptan en Revista Q1 Scopus / Q3 JCR de educación en España).

Sin embargo, llama la atención este último extracto de la política de publicaciones de la revista Q3 de JCR, ya que, pese a que explicita que los artículos deben ser estudios basados en muestras y resultados generalizables (tanto es así que esta revista sólo tiene sección de estudios y de monográficos), cuando analizamos los artículos publicados, encontramos que 24 de ellos (15%) son artículos de revisiones teóricas. Muchos de ellos, publicados en números monográficos.

En este sentido, sería interesante indagar en cuáles son los criterios de la Revista para aceptar o rechazar artículos con metodología cualitativa y artículos de revisiones teóricas.

Para seguir profundizando y comprendiendo este fenómeno de priorización de publicaciones de estudios cuantitativos, preguntamos a investigadores cualitativos y encontramos que los entrevistados atribuyen esta diferencia a la percepción por parte de las revistas de que la investigación cualitativa es menos rigurosa, menos científica:

[...] Bueno parece que la investigación cualitativa no es rigurosa. Tienes esa sensación de que la valoración que se hace de la investigación cualitativa no es correcta, siendo rica. No solamente a nivel de proyecto, sino que cuando envías a una revista un artículo (te puedo contar casos concretos de la revista [JCR Q1 en Educación] con una investigación cualitativa de una tesis doctoral donde hay un estudio de caso, perfectamente organizado y con su metodología bien fundamentada; la contestación casi inmediata, a los dos días de enviar el artículo es: esta revista no publica artículos de este tipo, no publicamos artículos de este enfoque metodológico sino de grandes muestras, cuantitativos. No sé cómo lo expresaban exactamente...

Es un estudio de caso ¿por qué no es suficiente? Hace dos días miré otra revista latinoamericana y ponía que publicaban tantos artículos de investigación como de experiencias educativas. Les escribimos y les dijimos que queríamos enviar un artículo con un estudio de caso sobre una experiencia de innovación educativa, y preguntamos si había algún problema. Inmediatamente la respuesta fue: no, nosotros no publicamos eso (o sea incluso en contra de lo que tienen puesto en la web de la revista), si quieres enviarlo, envíalo y ya lo evaluadores te dirán, pero nosotros en principio estamos publicando artículos de investigación. Y tú te preguntas ¿que es un artículo de investigación para esta gente? *(Extracto de entrevista a Informante Clave 1, 2 de abril de 2019).*

¹² Llama especialmente la atención esta revista ya que, la publica el mismo Ministerio que concede los proyectos de investigación.

Estamos hablando sobre todo de la rigidez del esquema que te presentan para ofrecer metodologías, presentación de resultados y hallazgos; toda esta lógica de este esquema, internacionalizado de algún modo, que es el IMRD. Que lo que hace es “echarte para atrás”, es decir, ¿cómo mantengo yo la coherencia entre la metodología que trato de poner en marcha con un tipo de estudios que demandan procesos largos en el tiempo, trabajo de datos de una determinada manera, etc., con esto? A veces no coincide con el esquema que te piden estas revistas [...] Pero, sobre todo tengo la sensación de que, por defecto, lo cualitativo genera un rechazo. A no ser que lo cualitativo lo convirtamos en una determinada instrumentalización, lo presentemos como una técnica, más allá que como un paradigma o un enfoque más amplio (*extracto de entrevista a Informante Clave 3, 7 de mayo de 2019*).

Igualmente, vemos cómo en la declaración anterior, se nos plantea que de alguna manera existe una idea compartida en el mundo de las publicaciones científicas de cómo se genera un conocimiento válido y cómo ha de divulgarse. Formato este, que no casa con el modelo que genera la metodología cualitativa ni en cuanto a metodología de investigación ni en cuanto a divulgación.

Por otra parte, también el análisis de las cartas de rechazo que estas revistas emiten a los autores de artículos cualitativos, muestra indicios claros de esta asociación subyacente entre criterios cuantitativos y calidad o potencial de los estudios; tal y como exponían los investigadores cualitativos en las entrevistas.

Tras una revisión inicial de “[OMITIDO]. Un estudio de casos” sentimos mucho comunicarle que hemos tenido que desestimar este manuscrito en la revista [JCR Q1 Educación] por el planteamiento metodológico propuesto que en estos momentos no priorizamos. Sin restarle importancia a su trabajo, nuestra publicación prioriza en estos momentos resultados de investigación de convocatorias competitivas con muestras de mayor alcance (nacionales e internacionales) y conclusiones originales e innovadoras de mayor impacto.

El altísimo número de trabajos recibidos y la necesidad de focalizar los manuscritos imposibilitan que sometamos a consideración en estos momentos su propuesta. Le indicamos que nuestra publicación, al ser una revista JCR con controles internacionales muy rigurosos, es muy exigente con los requerimientos formales de los trabajos, así como con el enfoque temático y metodológico de los manuscritos (*Carta de rechazo del editor Revista JCR Q1 de Educación*).

Parece claro que, al triangular las declaraciones de los investigadores y las cartas de rechazo, efectivamente existe una prioridad, por parte de las revistas, de publicar artículos cuantitativos frente a cualitativos, que parece tener su origen en una percepción subjetiva de que la investigación cuantitativa es más rigurosa que la cualitativa.

Esto es así hasta tal punto que, en la única revista analizada en la que no se explicita la no aceptación de artículos basados en metodologías cualitativas, el hecho de que un artículo esté basado en ésta, suele ser una dificultad añadida para su posible publicación, tal y como hemos visto en las cartas de rechazo.

Prioritariamente trabajos de investigación en comunicación y educación, especialmente la intersección de ambos: educación en medios de comunicación (*media education*), medios y recursos educativos, tecnología educativa, recursos informáticos y telemáticos, tecnologías audiovisuales... Se aceptan también informes, estudios, propuestas y manuscritos de revisión (*state-of-the-art articles*) en estas mismas temáticas,

que aporten ideas innovadoras y avances originales. (*Información sobre tipos de artículos que se aceptan en Revista Q1 Scopus / Q1 JCR de educación en España*).

En general, podemos decir que tal y como afirman los investigadores cualitativos entrevistados, parecen estar descartándose las investigaciones cualitativas por ser “poco científicas”, parece que existe una percepción ampliamente aceptada de que el conocimiento que se genera a través de metodologías cualitativas es menos sólido, menos riguroso (Fernández Navas & Postigo Fuentes, 2020).

Esta confusión ha sido tratada en la literatura y tiene que ver con lo que Flyvbjerg (2006, p. 221) propone como “Misunderstanding 1: General, theoretical (context-independent) knowledge is more valuable than concrete, practical (context-dependent) knowledge”. Según el mismo autor, la investigación cualitativa tiene mucho que aportar, especialmente en ciencias sociales:

The second main point in connection with the learning process is that there does not and probably cannot exist predictive theory in social science. Social science has not succeeded in producing general, context-independent theory and, thus, has in the final instance nothing else to offer than concrete, context-dependent knowledge. And the case study is especially well suited to produce this knowledge. (Flyvbjerg, 2006, p. 223)

A pesar de ello, de cara al mundo académico y científico, pareciera que la investigación cuantitativa tiene unos criterios más sólidos y rigurosos que la investigación cualitativa (Denzin, 2017; Lincoln & Tierney, 2004; Tracy, 2010). Por lo tanto, los investigadores cualitativos siempre salen perdiendo en esta comparativa (Hammersley, 2005). Tanto parece ser así que, entre las declaraciones de los entrevistados en nuestro estudio, encontramos cuestiones como:

En una ocasión en un congreso de formación de maestros tuve la ocasión de escuchar en directo a una psicóloga que defendía la educación basada en la evidencia afirmar que, la investigación cualitativa es a la educación lo que la homeopatía a la medicina (*extracto entrevista Informante Clave 2, 8 de noviembre de 2018*).

Esta misma investigadora a la que se refiere la Informante clave de la declaración anterior, hacía las siguientes declaraciones en un determinado medio, refiriéndose a los estudios cualitativos de forma peyorativa: [...] incluye en su web oficial una pestaña con un extenso listado de estudios de investigación que supuestamente demuestran su eficacia. Sin embargo, la mayoría son estudios cualitativos¹³.

A esta conclusión llegan también Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011) afirmando que: “These difficulties associated with the review process for qualitative research contribute to the perception that qualitative contributions to the education knowledge base may be inferior to those of quantitative research” (p. 680).

Esta percepción de que la investigación cualitativa genera un conocimiento menos valioso que la cuantitativa, resulta curiosa, cuando, muchos de los artículos cuantitativos analizados y publicados en revistas de impacto, basan su investigación en la aplicación de una encuesta y exposición de resultados, sin siquiera análisis crítico o triangulación de los mismos.

Este pensamiento hegemónico (que se establece como resultado de una compleja red de ideologías como la cultura de la rendición de cuentas, el neoliberalismo, el (pos) positivismo, el capitalismo, el realismo ontológico) no solo tiene implicaciones para la generación de conocimiento específico, sino que esta visión de que existe un solo conocimiento válido, riguroso, ha sido

¹³ Los datos se han obviado por motivos de confidencialidad.

extrapolada a la sociedad y al mundo académico (Biesta, 2007; Wrigley, 2018), por lo que el problema que ha generado, trae una serie de ramificaciones que van más allá de cómo se entiende el conocimiento y su calidad según los métodos de investigación que lo sustentan.

En algunos casos, esta clara preferencia por investigaciones cuantitativas llega más lejos aún. En nuestra propia experiencia como investigadores cualitativos, cuando enviamos artículos basados en una metodología de estudio de caso, la respuesta es inmediata, ya que no suelen llegar al proceso de revisión por pares. El propio editor contesta:

Lamentamos comunicarle que su propuesta no ha sido aceptada para su publicación. Dicha decisión está motivada prioritariamente por el elevado número de propuestas recibidas, lo que nos obliga a una política editorial muy restrictiva. Por otro lado, **la propuesta tiene un carácter descriptivo y local**. En cualquier caso, agradecemos sinceramente que haya considerado nuestra revista como medio de publicación de sus trabajos (*carta de rechazo del editor Revista JCR Q3 de Educación*).

Nos resulta preocupante ver, en este tipo de rechazos, el desconocimiento de los criterios de calidad en investigación cualitativa, puesto que los artículos sobre estudios de caso, tienen un carácter local.

De modo que, parece que si no hay una posible generalización -vía tamaño muestral-, la investigación no es rigurosa. Y como vimos en el apartado de metodología, esta cuestión sirve como criterio para investigaciones cuantitativas, pero no para las cualitativas.

Existe una falta de conocimiento sobre los preceptos de la investigación cualitativa en las revistas de impacto de educación en nuestro país, este desconocimiento junto a la idea de que sólo existe una forma de elaborar conocimiento (a través de la búsqueda de generalización vía tamaño muestral) produce una situación muy delicada para la investigación cualitativa.

En otra revista (que no forma parte de las analizadas para este trabajo, pero que es Scopus Q1 de Educación) encontramos en sus políticas de enfoque y alcance, una confusión flagrante entre investigación cualitativa y cuantitativa, ya que la primera en ningún caso busca generalización ni usa criterios estadísticos de validez muestral.

Para ser publicados en [OMITIDO] se requiere que los artículos sean de interés general, además de generalizables. Esto implica la utilización de muestras que procuren la representatividad (de estudios cuantitativos o cualitativos) o que, cuando menos, una amplia variabilidad de elementos esenciales para la generalización (como casos o situaciones), lo que excluye las experiencias y los estudios de caso, excepto en condiciones muy extraordinarias, que impliquen una clara y significativa innovación conceptual, procedimental, etc., (*políticas de revista Scopus Q1 de Educación*).

La preferencia por parte de las revistas implicadas en nuestro estudio, hacia el uso de muestras representativas, se pone de manifiesto también en el análisis de los artículos; ya que este nos muestra la práctica extinción de la publicación de estudios de caso. Del 17% de artículos categorizados como cualitativos, sólo uno o dos de los publicados por cada revista, usan metodologías de estudios de caso. Entendemos que esto tiene que ver con varios factores: en primer lugar, con la confusión entre estrategias de recogida de información y metodología (de la que hablaremos más adelante). En segundo lugar, con el número de palabras al que limitan las revistas sus artículos (un máximo de 7500) que no encaja (como explicaba el informante clave 3) con las necesidades de redacción de los estudios de caso u otras metodologías cualitativas. Y, en tercer lugar, con que, quizás, en esta sociedad de la inmediatez, que hemos construido, hasta la propia “ciencia” ha cedido a la cultura reduccionista de las conclusiones rápidas.

Por otro lado, frente a la casi desaparición de los estudios de caso, sí podemos observar el crecimiento de lo que se ha venido a llamar “investigaciones narrativas” que, prácticamente llenan el apartado de los artículos categorizados como investigaciones cualitativas. En este sentido algunos investigadores cualitativos entrevistados nos advierten:

Esta instrumentalización de la investigación cualitativa lleva por ejemplo al establecimiento de modas, y eso de las modas obedece a que debates que son consustanciales a nuestro campo de conocimiento y a la formación para las profesiones educativas, se dan por superados sin que las nuevas generaciones tengan ocasión de reconocerlos y transitarlos. En la investigación educativa, otro tanto. Y el paso hacia nuevas formas (ya no tan nuevas, por otro lado) como la narrativa, responde también a ese afán por parecer novedosos sin que necesariamente haya una reflexión y una discusión a la altura de las demandas de ciertos objetos de estudio (*extracto de entrevista a Informante Clave 3, 7 de mayo de 2019*).

Relacionado con la poca presencia de los estudios de caso en Revistas de impacto, podemos encontrar la práctica desaparición de experiencias de innovación fundamentadas (que representan sólo el 1% de los artículos publicados). Una cuestión que, en el área de Educación resulta llamativo, dada las amplias posibilidades de transferibilidad que ofrecen las experiencias de innovación. Atribuimos esta práctica extinción a que, según los criterios impuestos por las revistas, a la hora de considerar un conocimiento como valioso, estas experiencias fundamentadas representan el escalafón más bajo (más, aún, que la investigación cualitativa).

Por otro lado, especialmente interesante resulta el análisis del grupo de artículos catalogados como “se postulan cualitativos, pero son cuantitativos” y que representan el 4% del total de artículos analizados. Este grupo de artículos aporta mucha información a nuestra investigación por dos motivos: primero porque pone de manifiesto, una vez más, la priorización de artículos cuantitativos en Revistas de impacto (al revés no pasa. No hay artículos que se digan cuantitativos pero que sean cualitativos) y, en segundo lugar, y más importante, porque pone de manifiesto algunas cuestiones sobre cómo se concibe la investigación cualitativa por parte de los investigadores.

La mayoría de estos artículos, se postulan como cualitativos por el tipo de estrategias que usan para recoger y/o analizar la información, pero la lógica con la que se usan estas estrategias es cuantitativa.

Esto pone de manifiesto que los propios investigadores confunden la lógica bajo la que se usa la metodología con las herramientas usadas en la investigación. En palabras de uno de los entrevistados:

En algunas de las Revistas con más impacto, cuando te pones a mirar normas y te dicen que también contemplan estudios cualitativos, miras artículos cualitativos publicados en la Revista y lo que hay es lo que decía antes, una tecnificación, una instrumentalización de lo cualitativo como si fuera una mera técnica de recogida de información (*extracto de entrevista a Informante Clave 3, 7 de mayo de 2019*).

Esto puede verse también en los artículos analizados en nuestro estudio, ya que en las secciones en las que se describe la metodología utilizada, encontramos cuestiones como las que siguen:

Para obtener los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE) empleando Bootstrap, así como los derivados del análisis de clúster, se ha utilizado el paquete estadístico PSYCH en R (Revelle, 2017), que incluye las funciones actualizadas más empleadas en la investigación psicológica y de la personalidad. Para la toma de decisiones que derivan del AFE seguimos las indicaciones de Lloret-Segura et al.

(2014), más específicamente en aquellas cuestiones sobre la adecuación del análisis factorial confirmatorio (AFC), idoneidad de la muestra, método de estimación de factores y número de factores a retener. Para establecer el número de iteraciones más idóneo hemos seguido a Díaz-Emparanza (1996) siendo 1.000 repeticiones suficientes para los objetivos propuestos (*ejemplo de procedimiento de análisis de la información de un artículo que se postula cualitativo, publicado en revista JCR Q3 en 2018*).

Fiabilidad del Instrumento

Para el análisis de la fiabilidad del instrumento, se calculó el α de Cronbach, obteniendo un valor de 0,973 para el instrumento de Perfil Docente TiC (valor excelente de acuerdo a George & Mallery, 1995). Los índices de homogeneidad (correlación elemento-total corregida) están dentro de lo que podríamos denominar «excelente», al estar todos por encima de 0,3 (George & Mallery, 1995) (*ejemplo de descripción de instrumento en un artículo que se postula cualitativo, publicado en revista JCR Q3 en 2018*).

Es un estudio de casos (Yin, 2009) ex post-facto realizado mediante una investigación descriptivo-longitudinal de medidas repetidas antes y después a dos cohortes de escolares (mediante la aplicación del test ATE), junto a tres entrevistas (inicial, media y final: EI, EM y EF) realizadas a los docentes responsables del proyecto (Arnau, 1995; Bisquerra, 2012). El diseño y método de investigación es mixto y exploratorio (Heyvaert, Hannes, Maes y Onghena, 2013). Teniendo presente las decisiones de prioridad y secuencia del método (Morgan, 1998), decidimos que el método primario sea el cualitativo (QL), siendo secundario el cuantitativo (qt); y que la secuencia temporal sea cuantitativa y cualitativa (*ejemplo de metodología de un artículo que se postula cualitativo, como supuesto estudio de caso, publicado en revista JCR Q3 en 2017*).

Atribuimos dicha confusión entre metodologías y estrategias a dos posibles cuestiones: La primera de ellas es que exista, como recogía en sus declaraciones nuestro informante clave 1, un proceso de maquillaje por parte de los investigadores que piensan que, un barniz cuantitativo de su investigación, aumenta las posibilidades de su publicación en revistas de impacto (veamos también la declaración del informante clave 3):

Esto [se refiere a la preferencia de las revistas de investigaciones cuantitativas] te lleva a tener que hacer un poco de trampa, o sea, directamente, convertir lo que son los informes o lo que son los relatos narrativos, a una adaptación, a un trabajo de recorte de volver a presentar la información de una manera distinta, con lo cual se pierde... primero se está haciendo trampa porque no hay una correspondencia entre el tipo de investigación y cómo construyes los informes, construyes la comprensión y compartes los hallazgos que construyes (*extracto de entrevista a Informante Clave 3, 7 de mayo de 2019*).

La segunda posibilidad es, la falta de formación en metodología cualitativa, que se deriva de esta situación de desventaja en las publicaciones científicas y en los proyectos de investigación; y que como veremos más adelante, beneficia la reproducción y generalización de la investigación cuantitativa.

En este sentido Denzin (2009, p. 140) expone que: “we must create our own standards of quality, our own criteria”. Y parece que en la literatura existe una declaración de intenciones en la investigación cualitativa por buscar esos criterios (Atkinson & Delamont, 2006; Denzin, 2017; Freeman et al., 2007; Lather, 2006; St. Pierre & Rouleston, 2006). No obstante, nosotros creemos

que, lejos de estar en esa búsqueda, la investigación cualitativa está perdiendo cuerpo propio por momentos, dirigiéndose hacia una instrumentalización de la misma centrada en la aplicación técnica de estrategias de recogida de información y dejando de lado la lógica que subyace a esta metodología (Fernández Navas et al., 2020).

Dado que, como vimos al principio, tanto artículos de impacto como proyectos de investigación son los aspectos que más cuentan en los baremos para conseguir plaza en la universidad (y que estas publicaciones priorizan investigaciones cuantitativas), la realidad es que aquellos investigadores que usan metodología cuantitativa tienen más opciones a la hora de ganar una plaza pública. A este respecto se manifiesta uno de los entrevistados, mostrando su preocupación:

Lo que está ocurriendo en nuestro país con la investigación es gravísimo. Y es un tema al que nadie parece preocuparle, del que no se habla (*extracto de entrevista a Informante Clave 4, 24 de octubre de 2018*).

Lo que ocurre es que, como el profesorado que llega a la universidad está formado en metodología cuantitativa, la lógica y la perspectiva desde la que imparte sus clases es la misma y, por lo tanto, cada generación de estudiantes de Educación que sale de nuestras universidades tiene más lagunas formativas en investigación cualitativa, ya que su profesorado sólo los forma en cuantitativa porque es en la que ellos se formaron. A esto se suma que las revistas científicas de impacto publican mayoritariamente investigaciones cuantitativas. Por lo que el resultado es la pérdida de conocimiento y, por tanto, del propio cuerpo de la investigación cualitativa en nuestro país. De este modo se da lugar a esa instrumentalización de la investigación cualitativa a la que contribuyen los propios investigadores que se declaran cualitativos. El proceso por el que esto ocurre lo explican con claridad algunos entrevistados:

Las nuevas generaciones de investigadores que se están midiendo con artículos cualitativos instrumentalizados, o son bien acompañados o están entendiendo (y ahí hay una ruptura en las tradiciones de la investigación cualitativa) que eso está bien, que eso es investigación cualitativa: recoger un grupo de discusión, hacer en un momento dado una entrevista, eso es investigación cualitativa. Si no hay un buen acompañamiento lo que hay es un desdibujamiento de todo esto; de lo que es la investigación democrática, y de otros enfoques que tienen una perspectiva crítica, una perspectiva transformadora, una perspectiva de generación de conocimiento. Si ante la exigencia del capitalismo académico, lo que hay es una tendencia a publicar a toda costa sin cuestionar estos modelos que están legitimados en las revistas, sobre cómo se construye y cómo se comunica, en este caso la investigación cualitativa; lo que estamos es desarticulando esa función de la investigación cualitativa como forma de poner en cuestión determinadas miradas, inercias, prácticas, ... por lo que digo, lo metodológico se desdibuja, pierde su valor (*extracto entrevista a Informante Clave 3, 7 de mayo de 2019*).

En palabras de Ceglowski, Bacigalupa & Peck (2011):

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

It is more difficult to find funding for research that falls outside the master narrative. Thus, those novice researchers who choose to adopt qualitative research

methods cannot be sure that their efforts will lead to the rewards associated with this cycle. Instead, they must be willing to explore a lesser known path—one that is not clearly marked as leading toward academic success. (p. 681)

De forma parecida lo percibe el alumnado de Grado y de Posgrado que ha sido entrevistado, ya que, parece haber un acuerdo en que su formación en investigación cualitativa es escasa:

Todos los artículos que nos ha mandado leer en el Posgrado son de investigación cuantitativa y sí que se nos han explicado algunos conceptos para entenderlos: muestra, media, mediana, moda, etc. Pero de investigación cualitativa, propiamente dicha, nada. Yo creo que se prioriza la investigación cuantitativa en nuestra formación en este Posgrado, por lo que te digo, todos los artículos que se nos han mandado leer son de investigación cuantitativa y también porque... a ver, el enfoque de ciertas asignaturas está basado de alguna manera, en conocimiento que se ha producido a partir de conocimiento que se ha producido por investigaciones de tipo cuantitativo. Me refiero a las asignaturas que van más por el tema del diagnóstico, por los artículos que nos han mandado leer o por cómo se realiza la propia evaluación diagnóstica. Directamente no recuerdo haber escuchado prácticamente nada al respecto de las herramientas que se utilizan en investigación cualitativa (*extracto de entrevista a Informante Clave 6, 30 de mayo de 2019*).

No se da investigación cualitativa ni en Grado ni en un Posgrado [de Educación]. En las asignaturas de metodologías de investigación estamos dando metodologías cuantitativas. Hemos seguido un libro, los dos últimos temas del libro eran de metodologías cualitativas, como eran los dos últimos temas no se han llegado a dar. Lo poco que se ha podido dar es, por ejemplo, yo, que mi TFM es de investigación cualitativa lo que le haya podido preguntar, pero no se tiene ni siquiera una idea general de lo que es la investigación cualitativa (*extracto de entrevista a Informante Clave 7, 16 de mayo de 2019*).

[Ante la pregunta de si conocen la metodología de estudios de caso o narrativas, responde]: No, no nos suena, ni nos las han mencionado.

[Ante la pregunta de si conocen la metodología experimental o cuasi-experimental la respuesta es]: Sí, esas sí las hemos visto. Yo pienso que tiene mucho más protagonismo en nuestra formación la metodología cuantitativa que la cualitativa. Nosotros hemos tenido en primer curso [NOMBRE ASIGNATURA] y en segundo curso [NOMBRE ASIGNATURA] y sí es cierto que te dan como las dos ramificaciones: está la cuantitativa y la cualitativa. Pero realmente no pienso que haya tenido peso en nuestra formación (*extracto de entrevista a Informante Clave 5, 14 de mayo de 2019*).

Igualmente, el alumnado percibe esta falta de formación en investigación cualitativa como una cuestión que tiene que ver con la formación de su profesorado. Aunque no se les dice explícitamente, ellos sí perciben de forma clara esta diferencia de importancia, de rigor, de validez de conocimiento que genera la investigación cuantitativa frente a la cualitativa. Tal y como los investigadores cualitativos decían, parece que la investigación cualitativa se percibe como una investigación que genera conocimiento de menos valor, también, en la formación de docentes.

No dicen [refiriéndose al profesorado universitario] directamente que la investigación cualitativa no es investigación, pero lo dejan caer, lo insinúan. Al final fomentan que tú lo pienses (*extracto de entrevista a Informante Clave 5, 14 de mayo de 2019*).

Claro esto afecta a nuestra formación y reproduce la investigación cuantitativa. En mi opinión, si hiciéramos un seguimiento de los estudiantes que están realizando su trabajo final de Máster, yo, me la jugaría a que la mayoría están haciéndolo con métodos cuantitativos. Por una cuestión de sentirse más formados para eso y también, indirectamente, cuando uno [se refiere al profesorado del máster] hace énfasis en un tipo de investigación puede llegar a generar, aunque no se quiera directamente (o sí, no lo sé), la opinión de que la investigación cuantitativa tiene otro peso. Yo creo que de alguna manera en nuestra formación se nos da la idea de que la investigación cualitativa genera un conocimiento menos valioso. No es que alguien lo haya dicho directamente, pero sí tengo recuerdos de hacer alusión como a conceptos de lo cuantitativo para mostrar la solidez de lo que se nos está mostrando. Yo tengo la sensación de que se nos está dando a entender eso, porque la omisión de una metodología [la cualitativa] habla de una manera clara, sin que haya necesidad de decirlo explícitamente (*extracto de entrevista a Informante Clave 6, 30 de mayo de 2019*).

Yo diría que en el Máster no hay mucho profesorado formado en investigación cualitativa, al menos esa es la sensación que a mí me deja el haber escuchado al profesorado a lo largo de los semestres. Porque... a ver... Para mí, hay una defensa de lo cuantitativo que es muy imperiosa, que uno la puede palpar, la puede notar (*extracto de entrevista a Informante Clave 6, 30 de mayo de 2019*).

Yo pienso que no es un problema de su formación. Si eres docente de la Universidad tienes formación. Sí es cierto que tú al final, te formas más en aquello que va más con tu línea de pensamiento; entonces ese profesor va a tener mucha más formación de métodos cuantitativos que de cualitativos. Así que se juntan un poco las dos cosas, tienes formación en cualitativa, pero, al final como docente tu das más peso a aquello en lo que crees [...] Pero a lo mejor su línea de pensamiento va más con lo cuantitativo porque en toda su formación [la de sus profesores] ha tenido más peso el método cuantitativo (*extracto de entrevista a Informante Clave 5, 14 de mayo de 2019*).

Si analizamos los extractos anteriores, es muy interesante ver cómo el propio alumnado percibe que esta es una manera de reproducir la investigación cuantitativa y cómo ellos son conscientes, de que, de alguna forma, el hecho de que ellos tengan menos oportunidades de formarse en investigación cualitativa, tiene que ver con la formación que recibió su profesorado.

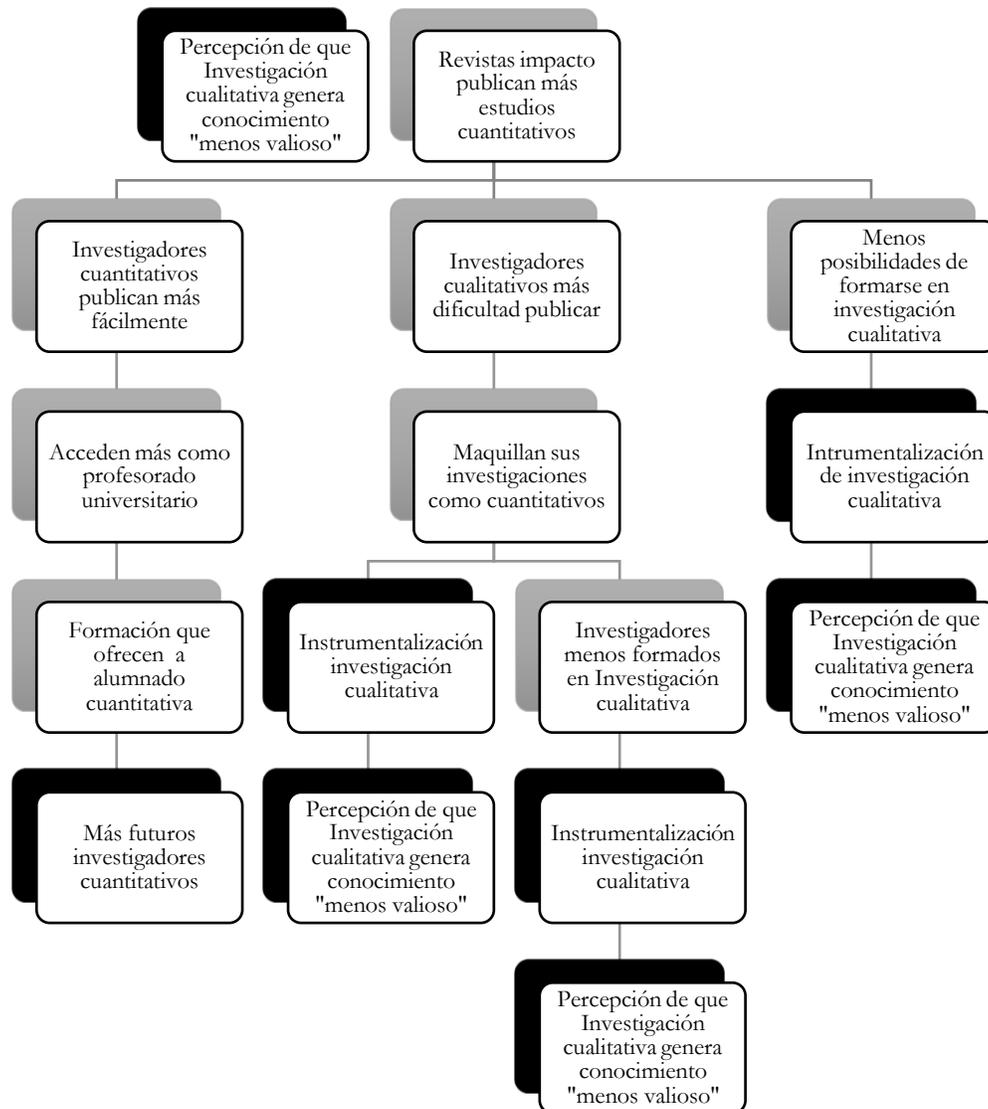
Igualmente, resulta llamativo cómo la mayoría de estudiantes, tanto de Grado como de Posgrado, a los que hemos entrevistado, reclaman la necesidad de que en su formación se impartan ambas perspectivas de investigación; no se trata de que se sitúen más cerca de la investigación cualitativa y al no tener dicha formación expresen una queja, sino que piensan que en su formación debería tratarse por igual ambas perspectivas para facilitar que ellos se posicionen en una u otra.

Me parece que más allá de la formación que cada docente pueda tener, termina siendo quizás un poco injusto para los estudiantes no tener una visión lo más completa posible de lo que es la investigación. Porque hay un montón de vertientes y un montón de metodologías distintas y que sólo nos centremos en una a nosotros nos condiciona el futuro, porque de ahí, si el día de mañana vamos a hacer una investigación, vamos a tender a lo más fácil, a lo que tengamos más conocimiento, y a su vez, a interpretar información que se desprenda de este otro tipo de investigación que se omite en gran parte (*extracto de entrevista a Informante Clave 6, 30 de mayo de 2019*).

Todo este ciclo de reproducción que, como decíamos, está produciendo el desvanecimiento de la investigación cualitativa de calidad en nuestro país, y que hemos visto a lo largo de todo este apartado a través de la triangulación y análisis de la información recogida en esta investigación, queda recogido en la figura 3.

Figura 3

Proceso por el Cual se Desdibuja la Investigación Cualitativa en Educación, en España, según la Información Recogida



Fuente: Elaboración propia

No obstante, nuestro estudio no está libre de limitaciones. Un aspecto a mejorar sería, sin duda, el problema que ya se ha comentado sobre no haber podido realizar el segundo de los análisis de los proyectos de investigación concedidos, en cuanto a metodología empleada. Estamos convencidos de que hubiera aportado una información muy relevante para triangular y profundizar en el tema. Es por ello que tal y como hemos descrito, el equipo de investigación ha apurado hasta último momento y agotado todos los medios posibles para tratar de contar con estos análisis, aunque finalmente, ha resultado imposible.

Otra limitación de nuestro trabajo, ha sido no contar con alguna entrevista a alguna persona encargada de la edición o dirección de las revistas de impacto analizadas. Esto hubiera permitido triangular con una perspectiva bien diferente la información expuesta en este trabajo.

Estamos a la espera de realizar algún contacto que nos permita realizar alguna entrevista de este perfil.

Ambas cuestiones quedan pendientes para seguir progresando en la II Fase de la investigación que estamos llevando a cabo en la actualidad.

Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, el estado de la investigación cualitativa en educación en nuestro país es preocupante.

La consideración generalizada de que esta produce un conocimiento menos valioso frente al producido por la investigación cuantitativa, está llevando a que las revistas de impacto, imprescindibles para el acceso a la profesión docente en la enseñanza superior y en la concesión de proyectos de investigación, tengan una preferencia clara por investigaciones de corte cuantitativo.

Esto supone un claro perjuicio para los investigadores cualitativos que se ven obligados a maquillar sus investigaciones como cuantitativas para tener opciones de ser publicadas o aceptar esta situación si se mantienen fieles a sus principios, y encontrarse con muchas más dificultades a la hora de acceder a plazas universitarias o proyectos de investigación.

Esta situación, a la larga, produce la reproducción de la investigación cuantitativa y el refuerzo de que los métodos cualitativos producen un conocimiento de menos valor por dos motivos claros:

Los investigadores que más fácilmente acceden a plazas universitarias son cuantitativos y, por lo tanto, la formación que ofrecen al alumnado prioriza esta perspectiva, con lo cual la mayor parte del alumnado entenderá que la investigación de calidad, la rigurosa y la que genera un conocimiento de un estatus más alto, es la investigación cuantitativa.

Por otro lado, aquel alumnado que se mantenga pese a esto, en la investigación cualitativa, tiene una doble dificultad para formarse en estos métodos: la mayor parte de su profesorado ha sido cuantitativo y si buscan la formación en publicaciones de impacto, la mayor parte de estos son, igualmente, cuantitativos.

Con lo cual, la investigación cualitativa se está desdibujando debido a estas escasas posibilidades formativas para los investigadores y acaba derivando en una instrumentalización, una tecnificación de la misma, centrada en el tipo de estrategias de recogida de información que se usan, pero dejando de lado la parte más importante que diferencia una perspectiva de otra: la lógica que subyace a cada una de ellas y que tiene que ver con los principios axiológicos, epistemológicos y ontológicos que las sustentan.

No nos gustaría quedarnos aquí, en esta perspectiva pesimista, sin esbozar algunas cuestiones, que a nuestro juicio y sin ser fruto directo de la investigación realizada, deberían ser líneas prioritarias de actuación por parte de la comunidad de investigadores cualitativos de nuestro país sí, de alguna forma, queremos revertir esta situación y poner en valor la investigación cualitativa.

Recuperar la posición de la investigación cualitativa pasa, ineludiblemente, porque esta se haga visible. Es imperante encabezar proyectos editoriales en revistas académicas para desarrollar y difundir una investigación cualitativa rigurosa y basada en sus propios criterios de calidad y que permita ofrecer su visión y sus argumentos al mundo académico.

Creemos que en este aspecto es necesario que los investigadores cualitativos entonemos el “*mea culpa*”. Durante muchos años, hemos estado centrados en nuestra “*cueva etnográfica*” y nos hemos olvidado de ocupar estos espacios, dejando a la investigación basada en la evidencia, al neopositivismo, ocupar prácticamente la totalidad de estos espacios.

Igual de importante es que se vuelvan a recuperar los espacios de decisión de los que se ha dimitido de tener presencia (comisiones de evaluación de proyectos de investigación, de currículums de profesorado, comisiones para la creación de criterios de la ANECA, etc.). Es en ellos donde se tiene la oportunidad de contrarrestar gran parte de la lógica hegemónica (Denzin, 2010b). Sólo reconquistando estos espacios podremos poner a la investigación cualitativa en la misma línea de salida que la investigación cuantitativa.

Por otro lado, la investigación cualitativa se ha convertido en un pequeño compartimento estanco en el que se usa un lenguaje muy concreto y determinado. Con unos discursos enrevesados y muchas veces incomprensibles. Esto no ayuda a divulgar la investigación de nuestro campo, que se vuelve incomprensible para cualquier ciudadano medio.

Esta cuestión sumada a la lógica humana de causalidad-efecto, refuerza la idea de que la investigación cualitativa es poco más que un discurso abstracto sin nada que aportar al desarrollo del conocimiento humano.

Desde la investigación cualitativa tenemos que ser conscientes de esta situación y ofrecer un lenguaje cercano comprensible que permita a nuestros lectores entender la máxima parte de los textos que les ofrecemos y, por lo tanto, potenciar al máximo las posibilidades de transferibilidad. Esta cuestión implica que seamos conscientes de esta dificultad y que actuemos de una forma concreta con respecto a la escritura y divulgación de nuestras investigaciones.

En otro orden de cosas, sería muy interesante la apertura de la investigación cualitativa a nuevas formas de recoger y analizar información (respetando siempre, la lógica que subyace a esta perspectiva).

Especialmente interesante resulta el análisis de imágenes, vídeos, audios y fotografías (Banks, 2010; Davidson, Paulus & Jackson, 2016), la comunicación a través de smartphones o, por ejemplo, explorar las posibilidades que desde el campo de la informática ofrece la recopilación de lo que se ha venido a llamar “*bigdata*”; así como contemplar la recopilación de información de espacios webs y redes sociales a través de técnicas como el “*webscraping*”. Las posibilidades de distintos espacios webs: blogs, wikis o cms, a la hora de construir relatos y/o narrativas colaborativas, nuevos softwares de análisis que nos permitan organizar de forma más práctica la información recopilada y, por lo tanto, nos haga más visible detectar la relación entre categorías o aflorar categorías emergentes.

En definitiva, a través de este estudio hemos podido profundizar en el estado y los problemas de la investigación cualitativa en el área de Educación, en nuestro país. No obstante, a pesar del panorama descrito en los párrafos anteriores y del evidente predominio de la investigación cuantitativa en las publicaciones de alto impacto, reclamamos que la metodología cualitativa sigue siendo necesaria para hacer valiosas contribuciones a la investigación educativa, y, por consiguiente, la formación del profesorado en este tipo de perspectivas y técnicas se hace más necesaria que nunca.

Referencias

- Alcaraz-Salarirche, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: Aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de Encuentro*, 16(2), 55-86.
- Amezcuca, M. (2010). ¿Para qué sirve el Índice de Impacto de una revista? *Index de Enfermería*, 19(2-3), 83-87. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000200002&lng=es&tlng=es.
- ANECA. (2017). *Criterios de evaluación Noviembre 2017*. Programa ACADEMIA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/ACADEMIA/Criterios-de-evaluacion-noviembre-2017>
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2006). In the roiling smoke: Qualitative inquiry and contested fields. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 747-55. <https://doi.org/10.1080/09518390600975974>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Barnes, V., Clouder, D., Pritchard, J., Hughes, C., & Purkis, J. (2003). Deconstructing dissemination: Dissemination as qualitative research. *Qualitative Research*, 3(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/14687941030032001>
- Beisiegel, U. (2010). Research integrity and publication ethics. *Atherosclerosis*, 212, 383-385. <https://doi.org/10.1016/j.atherosclerosis.2010.01.050>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Blanco-López, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(2), 70-86. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2004.v1.i2.01
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Cannella, G. S. (2015). Qualitative research as living within/transforming complex power relations. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 594-598. <https://doi.org/10.1177/1077800414554907>
- Ceglowski, D., Bacigalupa, C., & Peck, E. (2011). Aced out: Censorship of qualitative research in the age of “scientifically based research.” *Qualitative Inquiry*, 17(8), 679-686. <https://doi.org/10.1177/1077800411415497>
- Davidson, J., Paulus, T., & Jackson, K. (2016). Speculating on the future of digital tools for qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 22(7), 606-610. <https://doi.org/10.1177/1077800415622505>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Denzin, N. K. (2010a). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N. K. (2010b). On elephants and gold standards. *Qualitative Research*, 10(2), 269-272. <https://doi.org/10.1177/1468794109357367>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Denzin, N. K. (2013). The death of data? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353-356. <https://doi.org/10.1177/1532708613487882>

- Denzin, N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16.
<https://doi.org/10.1177/1077800416681864>
- Denzin, N. K. (2019). The death of data in neoliberal times. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 721-724.
<https://doi.org/10.1177/1077800419847501>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.; pp. 119-161). Macmillan.
- Fernández Navas, M., & Postigo Fuentes, A. Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salarirche, N., Pérez-Granados, L., & Postigo-Fuentes, A. (2020). Is qualitative research in education being lost in Spain? Analysis and reflections on the problems arising from generating knowledge hegemonically. *The Qualitative Report*, 25(6), 1555-1578. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss6/9>
- Fielding, N. G. (2014). Qualitative research and our digital futures. *Qualitative Inquiry*, 20(9), 1064–1073. <https://doi.org/10.1177/1077800414545237>
- Flick, U. (2015). Qualitative inquiry—2.0 at 20? Developments, trends, and challenges for the politics of research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599–608.
<https://doi.org/10.1177/1077800415583296>
- Flick, U. (2018). The concepts of qualitative data: Challenges in neoliberal times for qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 25(8), 713-720. <https://doi.org/10.1177/1077800418809132>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freeman, M., deMarras, K., Preissle, J., Roulston, K., & St. Pierre, E. A. (2007). Standards of evidence in qualitative research: An incitement to discourse. *Educational Researcher*, 36(1), 25–32.
<https://doi.org/10.3102/0013189X06298009>
- Frodeman, R., Mitcham, C., & Pielke, R. (2003). Humanities for policy – and a policy for the humanities. *Issues in Science and Technology*, 20(1), 29-32.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10.
<https://doi.org/10.3102/0013189X018007004>
- García Areito, L. (2015). Publicar (casi exclusivamente) en revistas de impacto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 18(2), 7-22. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.14254>
- Giménez-Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: Breve análisis crítico. *Relieve*, 21(11), 1-9. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160>
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Hammersley, M. (2005). Close encounters of a political kind: The threat from the evidence-based policy-making and practice movement, *Qualitative Researcher*, 1, 2–4.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455–468. <https://doi.org/10.1177/1077800410364611>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Lather, P. (2006). Foucauldian scientificity: Rethinking the nexus of qualitative research and educational policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 783–92.
<https://doi.org/10.1080/09518390600976006>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Lincoln, Y. S., & Tierney, W. G. (2004). Qualitative research and Institutional Review Boards. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1077800403262361>
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage.
- Mertens, D. M., & Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research: Provocative positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75–79. <https://doi.org/10.1177/1558689812437100>
- Mohr, L. B. (1982). *Explaining organizational behavior*. Jossey-Bass.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 149-178.
- Pérez Gómez, Á. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Smith, J. K., & Hodkinson, P. (2005). Relativism, criteria and politics. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.; pp. 915–32). Sage.
- St. Pierre, E. A., & Roulston, K. (2006). The state of qualitative inquiry: A contested science. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19(6), 673–84. <https://doi.org/10.1080/09518390600975644>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioural sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed-methods in social and behavioral research* (pp. 3–50). Sage.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Yoo, J. (2019). Exploring a timeless academic life. *Qualitative Inquiry*, 25(2), 192–199. <https://doi.org/10.1177/1077800417745102>
- Vasen, F. (2012). ¿Que política científica para las humanidades? *Espacios de Crítica y Producción*, 48, 47-55.
- Vasen, F. (2018). La ‘torre de marfil’ como apuesta segura: Políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v26.3594>
- Wrigley, T. (2018), The power of ‘evidence’: Reliable science or a set of blunt tools? *British Educational Research Journal*, 44(3), 359-376. <https://doi.org/10.1002/berj.3338>

Sobre los Autores

Manuel Fernández-Navas

Universidad de Málaga
mfernandez1@uma.es

Manuel Fernández Navas es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación Hum-311 “Innovación y Evaluación Andaluza: Repensar la Educación”. Sus principales intereses de investigación se centran en la investigación cualitativa, la innovación educativa, la formación docente y la evaluación. Es autor de diversos libros y artículos en revistas científicas de impacto y ha desarrollado labores de investigación en varios proyectos de investigación financiados de reconocido prestigio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

Noelia Alcaraz-Salarirche

Universidad de Málaga

noe@uma.es

Noelia Alcaraz Salarirche es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación Hum-311 “Innovación y Evaluación Andaluza: Repensar la Educación”, donde ha desarrollado labores de investigación en proyectos financiados de reconocido prestigio. Sus principales líneas se centran en evaluación, innovación educativa, formación docente e investigación cualitativa. Es co-autora del libro “Innovación Educativa. Más allá de la ficción”. Y editora jefe de *Márgenes*. Revista de Educación de la Universidad de Málaga.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5296-5248>

Laura Pérez-Granados

Universidad de Málaga

lpgranados@uma.es

Laura Pérez Granados es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación Hum-311 “Innovación y Evaluación Andaluza: Repensar la Educación”, dirigido por D. Ángel I. Pérez Gómez. Sus principales intereses de investigación se centran en la formación docente, la evaluación educativa y la investigación-acción. Ha participado en diversos proyectos I+D y tiene diferentes artículos en medios nacionales e internacionales. Forma parte de la Red Docente de Educación Inclusiva e Innovación Educativa (REDIN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6284-9614>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 46

5 de abril 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren McArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil