

Contribuciones epistemológicas de la investigación cualitativa a las ciencias de la educación

Julio César Carhuaricra Meza*

Resumen

Hay una convicción que está presente en la comunidad científica educativa: La investigación cuantitativa y su “racionalidad instrumental” no son suficientes para hacer frente a todos los problemas de la educación; menos, el que se refiere a elevar la calidad educativa. Hay una necesidad de complementarla con los aportes de la investigación cualitativa. Por esta razón se han elaborado ocho contribuciones epistemológicas de la investigación cualitativa a las ciencias de la educación.

Si se considera a la educación como una ciencia, y no solamente como una tecnología, denominada Ciencias de la Educación, cuyo objeto de estudio es el fenómeno educativo, hay que estudiarla en forma interdisciplinaria y multidisciplinaria. Para esto, la investigación educativa cualitativa plantea, primero el pase del racionalismo instrumental al racionalismo interpretativo y luego al racionalismo crítico como un fin supremo de la educación.

Palabras clave

Epistemología de la educación.
Investigación educativa cualitativa.

Epistemological contributions of qualitative research to the educational science

Abstract

There is a belief present in the educational scientific community: Quantitative research and its “instrumental rationality” are not enough to cope with all the problems of education; less, which means raising the quality of education. There is a need to complement it with the contributions of qualitative research. For this reason they have developed eight epistemological contributions of qualitative research to the educational science.

If it considers education as a science, and not just as a technology, called Education Sciences, whose object of study is the educational phenomenon, it has to be studied in an interdisciplinary and multidisciplinary way. For this, qualitative educational research raises, first to pass of the instrumental rationalism to the interpretative rationalism then to the critic rationalism as a supreme end of education

Keywords

Epistemology of education.
Qualitative educational research.

Recepción: 10 de abril de 2015 | Aceptación: 17 de mayo de 2015

* Director de la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco.
E-mail: juliocesar1506@hotmail.com.

Introducción

Hay una convicción que está presente en la comunidad científica en el campo de la educación. La investigación cuantitativa y su “racionalidad instrumental” (Adorno 1978 p. 94) no son suficientes para encarar los grandes y pequeños problemas de la educación, menos, en lo que se refiere a elevar la calidad educativa. Por ende, hay una necesidad de complementarlo con los aportes de la investigación cualitativa. Motivo por el cual presentamos ocho puntos epistemológicos que nos llevan a entender las ciencias de la educación y la investigación cualitativa. Además, se enfatiza en la convicción que la investigación cualitativa es un imperativo para el desarrollo de la investigación educativa, dada, sus características, la educación como ciencia y no solamente como tecnología. Las ciencias de la educación, con su respectivo objeto de estudio (fenómeno educativo), estructura (teoría, investigación y métodos), especialmente en lo que se refiere a la investigación educativa, considerado, como proceso que debe interrelacionar dialécticamente lo cuantitativo y lo cualitativo, en un horizonte dialéctico, no de controversias sino de convergencias. Hecho que enriquecería el quehacer educativo. Incluso, la teoría y la práctica se integran para describir, explicar y predecir los fenómenos educativos, de esa forma superar la racionalidad instrumental, promoviendo ya, la racionalidad hermenéutica para que posteriormente lleguemos a la racionalidad crítica, que es el fin de la educación.

Todo lo anterior, se enmarca, en la perspectiva de la “teoría de la de la acción comunicativa” de Habermas (1989 p. 95), que detalla tres puntos importantes. 1) Desarrollar un concepto de la teoría de la acción comunicativa que sea capaz de hacer frente a las reducciones cognitivos – instrumentales con el que se ha presentado al concepto de razón. 2) Construir un concepto de sociedad articulada de dos niveles: que asocie los paradigmas de la investigación fenomenológica (zona de vida) con el sistémico (sistema) y 3) Bosquejar sobre este trasfondo, una teoría crítica que analice y explique las patologías sociales existentes desde las paradojas de la modernidad. En el mismo horizonte Quintanilla, propone: “Que la investigación educativa surja, sea controlada y dirigida a partir de la propia práctica de la educación, es decir de la realidad educativa” (1994 p. 65).

Por tanto, en líneas posteriores se pretender resolver los problemas: ¿Cuáles son los ocho puntos epistemológicos que nos llevarán a entender las ciencias de la educación? y ¿cuáles serían los aportes de la investigación cualitativa? Asimismo, el objetivo que orienta esta reflexión es la de describir, explicar y predecir desarrollo de las ciencias de la educación con los aportes de la investigación cualitativa, sin dejar de lado la investigación cuantitativa.

La investigación cualitativa

“Se entiende por investigación cualitativa una categoría de diseños de investigación que extrae descripciones, (explicaciones y predicciones) a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, (testimonios) notas de campo, transcripción de audio y video, registro escritos de todo tipo, fotografías o películas, artefactos” (Rodríguez, 1996 p. 11).

Ocho puntos epistemológicos

1. **Con respecto al conocimiento científico**

En la perspectiva cualitativa Jean Piaget sostiene: “El conocimiento no es una mera copia de la realidad, si no, más bien asimilaciones de lo real a estructuras de transformaciones propias del sujeto[...] La mente del sujeto construye activamente una representación de la realidad. El proceso se asemeja más a la obra de un artista que a una simple copia de una fotografía” (reproducido por Quintanilla, 1994 p. 81). En este mismo horizonte, Jean Ladrière dice: “El conocimiento científico es el resultado de una forma peculiar de captar la realidad. Tal forma responde a principios, métodos y procedimientos propios de la ciencia – Racionalidad científica”. No obstante, la visión del positivista afirma que el conocimiento es reflejo de la realidad, es una copia fotográfica. Dice: “La única forma de desarrollar el conocimiento sobre el hombre es la observación o hacerse observable” (Rodríguez Sosa y otros, 1986 p. 34).

2. **Con respecto a la racionalidad instrumental**

Refiriéndose a la racionalidad instrumental McCarthy (1987) dice: “el tipo de racionalidad que este modelo lleva es la racionalidad ‘cognitiva instrumental’ de un sujeto capaz de obtener conocimiento acerca de un entorno contingente y hacer un uso efectivo de ese conocimiento adaptándose inteligentemente y manipulando, ese entorno” (en Vila Merino, 2013 p. 54). Así mismo, Horkheimer y Adorno sostienen: “Ellos, en su indagación, van más allá de los hechos empíricos hacia las verdaderas causas del malestar de la cultura. Aquí es donde distinguen a la razón instrumental como la culpable del fracaso de la Ilustración: es el elemento constante que llevó a que las relaciones entre sujetos se den a través de la dominación. La Teoría Crítica da paso, entonces, a una crítica de las ideologías, cosa que en Teoría tradicional y teoría crítica ya estaba vislumbrada. El siguiente paso será el de la crítica a la cultura, que se realiza dentro de este marco”.

3. **Respecto a la universalidad del conocimiento**

La investigación cualitativa, según Goyette y Llessard - Hébert (1988 p. 79 en Pérez Serrano, 1990 p. 33), valora la inducción. “Es limitada dependiendo del contexto”. En cambio, la propuesta positivista afirma: “La teoría debe de ser universal, no vinculada un contexto específico, ni las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones” (Rodríguez Sosa y otros, 1986 p. 33). Referente a este dilema. Se debe complementar las lógicas: inductivo y deductivo o deductivo e inductivo en una lógica de complemento.

4. **Respecto a la imparcialidad de la ciencia**

Tomas Kuhn influenciado por las ciencias sociales llega a desmentir la supuesta imparcialidad del quehacer de las ciencias y lo demuestra analizando la historia de la ciencia bajo la luz de dos conceptos sustanciales: “Paradigma” (Kuhn, 1978 p. 23), son categorías o modelos que orientan a la comunidad científica en la selección de problemas, reconstrucción de explicaciones y predicciones de los hechos a estudiar. Y la “Revolución científica” (Kuhn, 1978 p. 23), es el tránsito de un paradigma a otro a través del proceso de ruptura radical en la interpretación de los hechos que obliga a la redefinición del campo temático, los conceptos fundamentales y la metodología empleada por la ciencia. No obstante en la visión del positivista “La ciencia es una actividad desinteresada. Se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos” (Goyette y Llessard-Hébert, 1988 p. 79). Pero por lo que defiende Kuhn “el hombre de ciencia, es también, víctima de sus paradigmas” (Kuhn, 1978 p. 21).

5. Respeto a la educación

Hablemos del carácter científico de las ciencias de la educación. Para tal consideración preguntemos:

¿Cuál es el objeto de estudio de las ciencias de la educación? Las ciencias de la educación tienen como objeto de estudio el fenómeno educativo que se entiende como el conjunto de hechos y procesos que los seres humanos, tomados éstos individual y colectivamente, es decir, formando parte de una comunidad. Es más, es un fenómeno social que no se da aisladamente en una caja de cristal llamado aula, sino, que se compenetra con los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales de una sociedad.

¿Por qué la denominación de las ciencias de la educación? Como se comprueba en la práctica. El que hacer educativo contiene ingredientes filosóficos, psicológicos, económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales. En suma, es compleja. Por ende convoca el concurso de varias ciencias, de ahí, la denominación de ciencias de la educación. Tiene a su vez una característica que no se debe olvidar es interdisciplinario y para ordenarlo Jorge Capella Riera propone: una matriz dimensional, basado en la correlación entre las diversas disciplinas que aportan a las ciencias de la educación.

Ahora bien. ¿Cuál es la estructura interna de las ciencias de la educación? En términos generales se menciona a la teoría educativa, investigación educativa y métodos científicos propios de la educación. Y la propuesta en términos específicos, lo realiza José Gimeno Sacristán. Menciona tres componentes:

- a) Explicación.- las ciencias de la educación buscan explicar el fenómeno educativo a partir de su descripción estática. Promueve así una función reproductora de la educación.
- b) Normatividad.- las ciencias de la educación busca configurar una tecnología normativa tendiente a conseguir su propio objeto y como el fenómeno educativo es complejo y multidimensional se propone ampliar a los límites de la capacidad humana de la cultura. También, cumple una función reproductora de la educación, porque amplía sus límites sobre la base de un modelo existente.
- c) Utopía.- es la brújula que orienta el fenómeno educativo, busca explicar el ¿para qué? A partir de una imagen futura, promueve así, la función innovadora de la educación.

Se quiere decir, que si consideramos a la educación como ciencias de la educación, el horizonte de desarrollo es más rico, cobra suma importancia para la investigación científica (cualitativa como cuantitativa) de esa forma se consolida el carácter científico de la educación. Al respecto Quintanilla anuncia: El proceso de investigación constituye el espacio que interrelaciona las perspectivas teóricas de las diversas ciencias de la educación con la realidad educativa. Es por eso que la investigación educativa es un proceso de creación y recreación del conocimiento.

Por el contrario, la visión positivista como lo señala Suppes (1974) "Sostiene que las ciencias de la educación es tecnología" (en Quintanilla, 1994 p. 77). Supone la aplicación de la teoría de la educación. Hecho que acentúa la racionalidad instrumental y manipuladora de la educación.

6. Respeto a la idea de sistema

Como lo plantea Habermas hay dos dimensiones: las de las ciencias sociales y de las ciencias naturales. De acuerdo a su naturaleza, los primeros tienen sus métodos basados en la fenomenología, son humanistas y su visión del mundo es holístico y complejo. La lógica que se utiliza es la inductiva informal.

Sin embargo, la investigación cuantitativa, también, de acuerdo a su naturaleza, sus métodos se sostiene en la:

Idea de sistemas de variables, que determina un significado concreto de causalidad que es el vigente en las ciencias empíricas – analíticas”[...] La finalidad de las ciencias sociales (cc.ss) es semejante a las ciencias físicas y biológicas. Su visión del mundo es analítica[...] El conocimiento formalizado, basado en la deducción, exige aclarar y precisar las variables antes de iniciar la investigación. Se debe operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder comparar datos[...] La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado genera un clima de confianza en torno a las matemáticas a la hora de elaborar una teoría. La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. (Popkewitz, 1994 p. 32)

7. Respeto a los paradigmas

La investigación cualitativa se inspira en el paradigma: “alternativa hermenéutica dialéctica” (Popkewitz, 1994 p. 32). Dicha percepción afirma: “Los fenómenos naturales (estudiados por las ciencias naturales: Física, Química y Biología) son distintos a los fenómenos sociales (estudiados por las ciencias sociales: Educación, Psicología, Historia, etc.) Por ende, las metodologías de las ciencias naturales son distintas a las ciencias sociales. No obstante, el positivismo aplica la misma metodología, tanto para las ciencias naturales como a las ciencias sociales. Dejando de lado la naturaleza del estudio.

Desde la orilla de la investigación cualitativa se busca: “la comprensión e interpretación del sentido de la realidad humana, hay un interés práctico del conocimiento de las ciencias humanas, no manipuladora sino emancipadora” (Salazar, 1990 p. 67). O sea, las ciencias humanas deben interpretar los resultados y métodos de las ciencias de la conducta, quedando éstas orientadas al proyecto emancipador.

En suma, la investigación cualitativa responde al paradigma de la ciencia crítica. En términos de Popkewitz:

El examen crítico no solo significa que la gente llega a comprender las causas de su miseria y la posibilidad de tratarlas instrumentalmente. Sino reflexionando sobre esas causas como enraizadas históricamente en acciones humanas, también, pueden comprender que las cosas no tienen que permanecer como están y que es posible comprometerse en las acciones que transformen la realidad. La crítica se convierte en voluntad de acción y en la misma acción. La conciencia crítica se eleva no únicamente a analizar la situación problemática, sino, al comprometerse en acciones para transformar la situación. (Park, 1990 citado por Salazar, pp. 148-149)

8. Respeto al educador – investigador

El enfoque de la investigación cualitativa valora significativamente el aporte del educador en el quehacer de la investigación bajo el criterio de “es necesario legitimar cada vez

más los procesos de reflexión específica y autocrítica que hacen los educadores sobre su práctica[...] En ese sentido, la investigación proviene de los docentes sobre su acción para mejorarla no tiene un estatus menor que otro tipo de investigaciones, sino que es diferente y responde a las particularidades propios de la educación”. (Young, 1997 p. 54)

No obstante, en el enfoque de investigación cuantitativo se mantiene una distancia entre el educador y el objeto de investigación. El investigador es una especie de experto que “sabe todo”. El impone la dinámica de investigación: plantea el problema, objetivos, las hipótesis y la metodología. Eh ahí, el dilema. La salida es la de respetar y practicar la propuesta del educador investigador, considerando los contextos: aula, institución educativa, sociedad y el campo virtual. En este horizonte sí se mejora la calidad educativa, porque, es el protagonista que sugiere los planes de mejora.

Conclusiones

Si consideramos a la educación como ciencia, y no solamente como tecnología, denominado ciencias de la educación, cuyo objeto de estudio es el fenómeno educativo y para desarrollarlo hay que encararlo en forma interdisciplinaria y multidisciplinaria. Es más, en esta perspectiva los aportes de la teoría y la investigación educativa cualitativa son significativos.

En la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa, la práctica de la investigación educativa cualitativa debe buscar la superación del racionalismo instrumental, pasando al racionalismo interpretativo para luego llegar al racionalismo crítico que es el fin supremo de la educación.

La investigación educativa cualitativa debe tomar en cuenta como observador participante al educador – investigador. Porque en su calidad de protagonista del quehacer educativo, es él que plantea las soluciones con mayor lucidez.

Recomendaciones

Es necesario profundizar esta revisión de los: “Ocho puntos epistemológicos para entender las ciencias de la educación y los aportes de la investigación cualitativa” bajo la luz de la teoría crítica. Especialmente en lo que se refiera al educador como investigador e intelectual orgánico.

Otro punto importante, se debe detallar con mayor lucidez la relación dialéctica de la función de investigador y la acción pedagógica del docente. De esa manera buscar la consolidación de las ciencias de la educación. Se estaría reflexionando sobre el enfoque pedagógico de ¿la investigación – acción? o ¿la investigación – acción participativo?

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (1978) *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Capella, J. (1994) *Consideraciones y propuestas en torno a la capacitación y perfeccionamiento de los profesores en nuestras facultades de educación y centro de formación magisterial*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . (1996) *Proyecto de calidad de la educación y desarrollo regional*. II Seminario Nacional "Ser Maestro en el Perú". Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . (1996) *Visión prospectiva de la educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carhuaricra Meza, J. C. (1996) *Aplicación de la investigación participativa en la elaboración de los diagnósticos educativos en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, UNDAC*. Proyectos de Innovación Educativa. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . (1997) *La investigación participativa y la formación de la conciencia moral de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas*. UNDAC. Cerro de Pasco: Escuela de Post Grado de la UNDAC.
- . (1998) *Diagnósticos operativos y la facilitación del aprendizaje innovador en los estudiantes que realizan sus prácticas pre profesionales*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. UNDAC 1997 – 1999. Caso: Especialidad: Biología – Química. Cerro de Pasco: UNDAC.
- Contreras, J. (1992) *El sentido educativo de la investigación*. Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. CISE –PUCP
- De Miguel, M. (1989) *La investigación – acción como paradigma del trabajo social*. I Congreso de Investigación ASC. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED
- Goyette y Lessard-Hébert (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ibáñez, Alfonso (1991) *Alcances políticos y culturales de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Fals Borda, O. (1978) *Ciencia Propia y colonialismo intelectual*. Bogotá. Carlos Valencia Ediciones.
- . (1978) *La ciencia y el pueblo.*, Vio Grossi, De Wit y Gianotten. Bogotá. Colombia.
- Foucault, Michael (1968) *La palabra y las cosas*. Arqueología de las ciencias humanas. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Jerome, H. (1991) *La investigación acción entra al aula*. Universidad de Indiana. Lima: CISE –PUCP.
- Khun, T. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983) *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Serrano, M. (1990) *Características de la Investigación-acción*. Lima: CISE –PUCP.
- Popkewitz, T. (1994) *Los paradigmas en las ciencias de la educación*. Lima: CISE –PUCP.
- Quintanilla, M. (1994) *Epistemología y Educación*. Lima: CISE –PUCP.
- Rodríguez Sosa, M. y otros (1986) *Teoría y diseño de la investigación científica*. Lima: Atusparia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Salazar, C. (1990) *Investigación – Acción Participativa*. Lima: Tarea.
- Sánchez, D. (1989) *Ciencia, investigación e información educativa*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. CONCYTEC
- Sime, L. (1991) *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.
- Vila Merino (2013) *De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Young, R. (1997) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.