

Ruiz Bolívar, Carlos

La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva  
Télématique, vol. 10, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 28-50  
Universidad Rafael Belloso Chacín  
Zulia, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78419688002>



*Télématique*  
ISSN (Versión impresa): 1856-4194  
[telematica@urbe.edu](mailto:telematica@urbe.edu)  
Universidad Rafael Belloso Chacín  
Venezuela

## LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: CRÍTICA Y PROSPECTIVA

Recepción: 06/07/2011 Revisión: 09/07/2011 Aceptación: 12/07/2011



**Carlos Ruíz Bolívar**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - VENEZUELA

[cruizb14@gmail.com](mailto:cruizb14@gmail.com)

### RESUMEN

Las ciencias sociales, con el advenimiento del pospositivismo, se independizaron del enfoque de investigación de las ciencias naturales y adoptaron, preferentemente, el paradigma naturalista-interpretativo. En el caso de la indagación sobre el proceso educativo, algunos autores radicales han considerado al enfoque cualitativo como la única opción investigativa válida en este campo. El propósito de este artículo consiste en formular una crítica a dicho paradigma con base en tres preguntas, a saber: ¿Hasta dónde la perspectiva cualitativa agota el conocimiento de lo educativo como objeto de estudio?; ¿Cómo se justifica la existencia de un paradigma único para estudiar los fenómenos sociales siendo éstos considerados como realidades complejas? y ¿Cuáles han sido los aportes de la investigación cualitativa en educación a la formulación de nuevas políticas educativas y al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje? Se realizó una revisión de la literatura que incluyó tanto los fundamentos onto-epistemológicos y metodológicos del paradigma naturalista-interpretativo, como las tradiciones investigativas en el campo de la educación. Se concluye que si la investigación educativa asume su objeto de estudio ontológicamente como multirealístico, de naturaleza compleja y socioculturalmente comprometida con el proceso de cambio, el modelo de investigación a seguir debería ser multimétodo y participativo. Esto no niega que en algunos casos esté justificado el que se puedan realizar estudios basados en modelos de investigación que tienen enfoques parciales de la realidad como el cualitativo, cuantitativo o socio-crítico.

**Palabras clave:** Investigación educativa, investigación cualitativa, crítica a la investigación cualitativa.

### THE QUALITATIVE INVESTIGATION IN EDUCATION: CRITIC AND PROSPECTIVE

#### ABSTRACT

The social science along with the arrival of the pospositivism became independent from the natural science research approach and mainly adopted the naturalistic-interpretative paradigm. In some cases, in the educational research process, some radical authors have considered the qualitative approach as the only valid option to conduct research in this field. The purpose of this paper consists of presenting a critic to that paradigm according to three main questions: (a) To what extend the qualitative approach is enough to get all



possible knowledge of the educational process as a study object?; (b) How can be justified a unique paradigm to study a social phenomena, since they are considered as complex reality; and (c) What has been the contribution of the qualitative research in formulating new policies in education and improving the quality of the teaching-learning process? Proper literature was reviewed which included both the onto-epistemological and methodological theories of the naturalistic-interpretative paradigm and the traditional research approach in the education field. It is concluded that, if the focus of the educational research assumes to be ontologically multi-realistic, complex by nature, and socio-culturally involved in the changing process, then, the recommended research approach should be a multi-method and participative model. However, it is recognized that in some cases, individual research approach having a partial vision of the educational reality, such as qualitative, quantitative or socio-critical, can be justified.

**Keywords:** Educational research, qualitative research in education, critics to qualitative research in education.

## LA RICERCA QUALITATIVA NELL'EDUCAZIONE: CRITICA E PROSPETTIVA

### RIASSUNTO

Le scienze sociali con l'arrivo del postpositivismo si sono indipendizzate dall'approccio di ricerca delle scienze naturali ed adottarono preferentemente, il paradigma naturalista-interpretativo. Nel caso della ricerca sul processo educativo, alcuni autori radicali hanno considerato l'approccio qualitativo come l'unica opzione di ricerca valida in questo campo. La finalità di questo articolo è di porre una critica al suddetto paradigma in base a tre quesiti: Fino a che punto la prospettiva qualitativa esaurisce la cognizione del fatto educativo come oggetto di studio?; Come si giustifica l'esistenza di un paradigma unico per studiare i fenomeni sociali essendo questi considerati come realtà complesse? e quali sono stati i contributi della ricerca qualitativa nell'educazione per la formulazione di nuove politiche educative e nel miglioramento della qualità del processo di insegnamento-apprendimento? Si è fatta una revisione della letteratura apposita la quale ha considerato i fondamenti onto-epistemologici e metodologici del paradigma naturalista-interpretativo come le abitudini di ricerca nel campo dell'educazione. Si è concluso che se la ricerca educativa assume il suo oggetto di studio ontologicamente come multirealistico, di natura complessa e socioculturalmente compromesso con il processo di cambio, allora il modello di ricerca a seguire dovrebbe essere multimetodo e partecipativo. Questo non nega che in alcuni casi sia giustificato il fatto che si possano fare degli studi basati in modelli di ricerca che hanno approcci parziali della realtà come il qualitativo, quantitativo o socio-critico.

**Parole chiave:** ricerca educativa, ricerca qualitativa, critica alla ricerca qualitativa.

### INTRODUCCIÓN

La transición de la modernidad hacia la postmodernidad ha permitido al paradigma naturalista-interpretativo consolidarse desde finales del siglo pasado hasta el presente, como una opción válida para el estudio de los fenómenos sociales y educativos. No



obstante, su génesis puede ser ubicada, según algunos autores, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX (Martínez, 2006; Denzin y Lincoln, 1998a; Bogdan y Biklen, 1982).

La crisis del positivismo como paradigma epistémico dominante durante varios siglos fue la consecuencia de los cambios revolucionarios ocurridos en algunos conceptos básicos de la física durante el primer tercio del siglo pasado. Martínez (2004) señala los principales autores y sus contribuciones científicas que hicieron posible tal revolución, ellos fueron:

Einstein (relativiza los conceptos de espacio y tiempo); Heisenberg (introduce el principio de incertidumbre); Pauli (formula el principio de exclusión) Niels Bohr (establece el principio de complementariedad); Planck, Schrodinger y otros (descubren con la mecánica cuántica un conjunto de relaciones que gobiernan el mundo subatómico). El mismo Martínez (op. cit) considera que:

Estos hechos son interpretados por muchos autores como el fin del realismo ingenuo, propio de la epistemología positivista, y como la bancarrota del determinismo físico. Los principios se aplican a partículas y acontecimientos microscópicos; pero estos acontecimientos tan pequeños no son, en modo alguno, insignificantes. Son precisamente el tipo de acontecimientos que se producen en los nervios y en el cerebro, como también en los genes y, en general, son la base que constituye toda materia del cosmos y todo tipo de movimiento y forma de energía.

Estos nuevos conocimientos en la microfísica cambiaron el modo de pensar acerca de la ciencia, lo que permitió reconocer que los fenómenos de las ciencias naturales y las ciencias sociales son de naturaleza diferente y, por tanto, deben ser estudiados desde distintas perspectivas. Emerge así y se consolida el paradigma naturalista-interpretativo como una expresión del modo de conocer pospositivista.

Ya Dilthey (1900) (citado por Martínez, 2006) había planteado la distinción entre las ciencias naturales y humanas en la búsqueda de un método propio y apropiado para estas últimas, lo cual trajo como consecuencia los ataques al empirismo positivista y el surgimiento del positivismo lógico, el cual se mantuvo durante varios siglos como paradigma de la ciencia normal (Kuhn, 1962).

Dilthey pretendía establecer una ciencia "subjetiva" de las humanidades (derecho, religión, arte e historia). Para ello, se basó en la hermenéutica como método de conocimiento. Él entendía la comprensión como un proceso de reconstrucción, por parte del lector, de la intención original del autor. En este sentido, el texto se concibe como la expresión de los sentimientos de su autor y los intérpretes deben intentar ponerse en el lugar del mismo para revivir el acto creador.

Este nuevo paradigma asume, desde un punto de vista ontológico, que la realidad no existe sino que es una construcción social, resultado de la interacción humana. En consecuencia, se trata de una realidad dinámica y singular, determinada histórica y socioculturalmente.



En el plano epistemológico, se asume la producción de conocimiento a partir del mundo interior de los actores sociales, donde el sujeto y el objeto no son separables puesto que forman parte del mismo fenómeno bajo estudio, por lo que se influyen mutuamente; se reivindica la subjetividad como fuente de conocimiento; la investigación enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad y se aboca al estudio de casos.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación cualitativa enfatiza el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones en las que se involucran en distintos contextos socioculturales.

Utiliza diferentes métodos de indagación, entre los que se encuentran: el etnográfico, fenomenológico, hermenéutico, interaccionismo simbólico, historia de vida y el método comparativo constante, entre otros.

Asimismo, emplea diferentes técnicas para la obtención de la información acerca de los fenómenos estudiados, entre ellas: la observación participante, entrevista en profundidad, grupo de enfoque, recuerdo estimulado, diario de campo y el análisis documental, entre otras.

En definitiva se trata de obtener información significativa, desde la perspectiva de los actores sociales, mediante diferentes técnicas con el propósito de analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla, describirla e interpretarla.

Como consecuencia de la crisis del paradigma dominante y el surgimiento del paradigma naturalista-interpretativo en la investigación social, una parte de la comunidad académica se ha replanteado su tradición investigativa asumiendo esta opción paradigmática como la única válida para la indagación en el campo de la educación.

Ciertamente, la investigación cualitativa se ha consolidado a partir de los años 80 como una opción onto-epistémica y metodológica para el conocimiento de la realidad social y educativa. No obstante, cabe preguntarse: ¿Hasta dónde es cierto que el enfoque cualitativo constituye la única alternativa válida para la investigación socioeducativa?; dicho de otra manera, ¿Hasta dónde la perspectiva cualitativa agota el conocimiento de lo educativo en tanto que objeto de estudio?

Además, ¿Cómo se justifica la existencia de un paradigma único para estudiar los fenómenos sociales asumidos como realidades complejas? ¿Cuáles han sido los aportes de la investigación cualitativa en educación a la formulación de nuevas políticas educativas y al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje? En este trabajo se discuten estas interrogantes y se propone una visión plural para el abordaje metodológico de la investigación educativa.

### TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Históricamente, la evolución de la investigación educativa puede ser analizada tomando en cuenta los paradigmas epistémicos vigentes en el estudio de las ciencias sociales, como son: el positivismo, el naturalista interpretativo y el socio-crítico.



La palabra paradigma viene del griego paradeigma, que significa: modelo, patrón o ejemplo (RAE, 2001). Desde un punto de vista genérico más amplio, un paradigma puede ser entendido como “una visión del mundo, una perspectiva general, una manera de descomponer la complejidad del mundo real.

Como tales los paradigmas están profundamente enraizados en la socialización de los adherentes y practicantes: el paradigma les dice qué es importante, legítimo y razonable” (Patton, 1978, p. 203). Los paradigmas científicos, por su parte:

“Son ejemplos aceptados de la práctica científica actual, ejemplos que combinan ley, teoría, aplicación e instrumentación y proporcionan modelos a partir de los cuales se manifiestan las tradiciones coherentes particulares de la investigación científica [...] Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y patrones en la práctica científica” (Kuhn, 1962, p. 10).

En resumen, un paradigma epistémico es una manera consensuada de hacer ciencia en un momento histórico determinado, que comprende tres elementos: (a) una concepción onto-epistemológica de la realidad, expresada en creencias, teorías, sistemas, y modelos de sus adherentes; (b) un abordaje común sobre la manera de indagar la realidad; y (c) un conjunto de problemas típicos que son susceptibles de ser estudiados dentro de los límites que establece el mismo paradigma.

De acuerdo con las investigaciones de del autor antes mencionado sobre la historia de la ciencia, los paradigmas son propios de las ciencias maduras (por ejemplo, la física) y sólo puede existir un paradigma dominante como modelo de indagación de la ciencia normal, en un momento dado.

Este tipo de regularidad no se observa en las ciencias sociales, por lo que consideró que las mismas estaban en un estado pre-paradigmático. Frente a esta afirmación hubo algunas reacciones de autores como las de: Lakatos (1970); Merton (1975) y Shulman (1989), entre otros, quienes plantean que esta diferencia entre las ciencias naturales y las ciencias sociales no puede ser vista necesariamente como una debilidad. En este sentido, Merton (op. cit.) sostiene:

“La superioridad de una serie de paradigmas en discusión sobre la hegemonía de una sola escuela de pensamiento. [...] el pluralismo teórico fomenta el desarrollo de una diversidad de estrategias de investigación, más que la prematura clausura de la investigación coherente con la problemática de un paradigma único. Los paradigmas diferentes alertan a los investigadores acerca de diferentes fenómenos que son de interés, diversas concepciones del problema y diferentes aspectos de hechos que podrían ignorarse dentro de una perspectiva única” (p. 51).

Como consecuencia del planteamiento anterior, Merton (op. cit.) defiende las virtudes de una pluralidad de orientaciones teóricas a manera de un eclecticismo disciplinado. En el mismo sentido, Shulman (1989) ha planteado que “sin duda, es mucho más posible que



para la ciencias sociales y la educación la coexistencia de escuelas divergentes de pensamiento sea un estado natural y bastante maduro” (p. 14).

Shulman (op. cit.), aún cuando no rechaza completamente la noción de paradigma propuesta por Khun (1962), prefiere utilizar la idea de programa de investigación propuesta por Lakatos (1970) para referirse a los diferentes géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza. Considera que todos los programas de investigación surgen desde la disciplina con una determinada orientación que ilumina una parte del campo de la enseñanza, al mismo tiempo que ignora al resto.

Él añade que “el peligro para cualquier campo de las ciencias sociales y educacionales reside en su potencial corrupción (o lo que es peor aún, trivialización), por situarse en una visión paradigmática única” (p. 11).

En este sentido, considera favorable la tendencia actual en cuanto a la aparición de modelos y programas de investigación más complejos que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen en la práctica de la enseñanza y sus consecuencias; son los llamados modelos híbridos o multimétodos en la investigación educativa. No obstante, él piensa que en estos casos existen riesgos si no se toma conciencia de los tipos de conocimiento producidos por estos diferentes enfoques.

### LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BAJO PARADIGMA POSITIVISTA

La investigación educativa, al igual que en las demás ciencias sociales y humanas, ha estado altamente influenciada por los postulados del paradigma epistémico positivista, el cual asume que (a) el mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia; (b) está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manos objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.

(c) Tiene un objetivo factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre; (d) utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias; y (e) defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

De acuerdo con la literatura revisada, se observa que entre los años 60 y 80 se produjo un gran volumen de investigación educativa fundamentada en este enfoque metateórico. Los estudios se enfocaron específicamente hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, con una orientación eminentemente psicológica. Durante los años 60 y mediados de los 70's la orientación teórica fue eminentemente conductista y se desarrolló bajo el programa de investigación denominado proceso-producto, el cual fue objeto de varias modificaciones.

En primer lugar, se estudiaron las relaciones directas de las conductas del profesor y su relación con los resultados del aprendizaje. Producto de la crítica interna y externa, se incorporó al modelo el estudio de variables moderadoras entre las acciones del docente y



el aprendizaje del alumno. Inicialmente la variable mediadora estudiada fue el tiempo académico de aprendizaje (TAA).

Posteriormente, en la segunda mitad de los años 70 y durante los 80's, fueron incorporadas otras variables mediadoras como fueron los procesos de pensamiento del estudiante y del profesor. Ello fue consecuencia de la crítica a los resultados de investigación obtenidos hasta ese momento y al auge de la psicología cognitiva.

**El modelo de investigación proceso-producto:** Gage (1963), en su revisión de la literatura para elaborar el primer manual para la investigación sobre la enseñanza (Handbook of Research on Teaching), identificó dos modelos de investigación, uno que denominó Criterio-Eficacia y otro que llamó Proceso-Enseñanza.

El primero especificaba los criterios para juzgar el éxito con que un docente había realizado sus tareas y relacionaba ese criterio con una serie de correlatos potenciales para discernir aquellos que estaban más consistentes y fuertemente asociados con el logro del criterio.

En el segundo, el énfasis de la investigación consistía en caracterizar las conductas observables del profesor y el estudiante en el aula en tanto que estaban relacionadas con las medidas del desarrollo del alumno. Identificó cuatro elementos comunes en este modelo de investigación, los cuales fueron: (a) los procesos perceptuales y cognitivos del docente; -que daban como resultado- (b) elementos de acción del profesor; -estos se vinculaban a- (c) procesos perceptuales y cognitivos del alumno; -los cuales conducían a- (d) acciones de los alumnos.

Posteriormente Dunkin y Biddle (1974) construyeron un modelo para la investigación de la enseñanza donde planteaban cuatro categorías de variables, saber: (a) presagio, las cuales incluían: características del profesor, experiencias, formación y otros atributos que influyen en la conducta de enseñanza del docente; (b) contexto, integradas por: las características de los alumnos, de la escuela, la comunidad y del aula.

(c) Proceso, integrada por las acciones observables del profesor y de los alumnos en la interacción en el aula; y (d) producto, que representaban los efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza sobre el desarrollo del alumno en lo intelectual, social y emocional, entre otras dimensiones.

**El tiempo como variable moderadora en el aprendizaje:** este modelo de investigación surgió en los Estados Unidos de Norte América, al inicio de los años 70 como una variante del programa de investigación proceso-producto. Los proponentes de este modelo (Berliner, 1979), tenían la creencia de que lo que un profesor hace en un determinado momento, mientras está trabajando en un área de contenido concreta, afecta a un estudiante fundamentalmente sólo en ese momento y sólo en esa determinada área de contenido.



Se buscaba un indicador de la eficacia docente que pudiera situarse en la actividad observable de los alumnos sin esperar los resultados de los test de rendimiento de final del curso. La variable clave identificada fue el tiempo de aprendizaje académico (TAA).

En esta concepción de la enseñanza el área de contenido en la cual está trabajando el estudiante debe ser juzgada, se debe evaluar el nivel de dificultad de la tarea y se debe medir el tiempo. La variable construida TAA entonces está entre las medidas de la enseñanza y las medidas del rendimiento del alumno (Shulman, 1989).

Este modelo de investigación estuvo altamente influenciado por la teoría de Carroll (1963) sobre la enseñanza escolar. El mismo plantea cinco variables que, en sus efectos e interacciones directas explican la cantidad aprendida basándose en determinadas tareas escolares. Tres de estas variables se refieren a atributos del alumno, ellas son: capacidad, aptitud y perseverancia; mientras que dos de las variables se refieren a la instrucción, como son: oportunidad de aprender y calidad de la instrucción.

**Mediación cognitiva del estudiante:** este modelo de investigación constituye un avance con respecto al modelo del TAA, en cuanto a la identificación de variables que median entre las acciones del docente y los resultados del aprendizaje en el estudiante.

Los proponentes de este modelo consideraron que el tiempo no era una variable suficiente para representar todo el proceso de la mediación, se enfocaron entonces hacia el estudio de los procesos cognitivos del alumno (Wittrock, 1989) y del docente Clark y Peterson (1989).

El modelo intentaba establecer la relación las acciones del profesor, los procesos cognitivos del alumno, los procesos cognitivos del profesor y los resultados del aprendizaje. Las principales preguntas de interés para la indagación fueron ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en la clase? ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a mediano plazo que la enseñanza genera en los estudiantes?

Aún cuando los investigadores del TAA aceptaban la idea de la mediación entre las acciones del docente y los resultados del aprendizaje, consideraban que no era suficiente la sustitución de la variable TAA por la intervención de los procesos cognitivos del alumno y demandaban de una explicación más profunda.

Al respecto, Mehan (1979) señala que para los estudiantes la complejidad de la vida en el aula es doble en el sentido de que implica, por una parte, la integración del conocimiento académico y, por la otra, del conocimiento social o interpersonal. Estas complejidades dan origen a las líneas de investigación sobre la mediación social y la mediación intelectual de la vida en el aula, respectivamente.

La primera se fundamenta en las tendencias sociológicas en las cuales el trabajo escolar es considerado como un intercambio de actuación por grados o cierto proceso subyacente equivalente que no es inmediatamente obvio para el observador que ve el escenario del aula como una ocasión para la enseñanza y el aprendizaje. Shulman (1989)



destaca las consecuencias profesionales del planteamiento anterior para el sociólogo, cuando señala:

“Se espera del sociólogo que espíe por debajo de la superficie aparente los significados y propósitos de los participantes en un marco social determinado para discernir los procesos, objetivos y perspectivas subyacentes. Esta tradición ha sido la fuente de los importantes esfuerzos en torno al currículo oculto de la escuela y el aula, en el cual lo que está oculto es precisamente aquellos latentes no explícitamente tratados en el currículo visible” (p. 41).

En cuanto a la mediación intelectual en el aula, esta línea de trabajo se desarrolló con base en las aplicaciones de los principios actuales de la psicología cognitiva al aprendizaje de las materias escolares a partir de reconocer de que aún en la tarea cognitiva más simple, el aprendizaje no es un proceso pasivo en el que el estudiante incorpora representaciones verídicas de lo que se le ha enseñado.

Se sabe que la esencia de todo proceso de aprendizaje o resolución de problemas es el rol activo desempeñado por el alumno al transformar el mensaje ostensible de la instrucción en sus propias estructuras cognitivas.

En resumen, se pueden identificar dos corrientes paralelas de acción que transcurren entre el profesor y el alumno. La enseñanza tiene como mediación lo que el alumno entiende del contexto social de la situación del aula: la manera en que se distribuyen los turnos, el carácter de los elogios y los reproches, los estándares implícitos de la actuación, las claves empleadas para señalar las oportunidades de participar, o los cambios de tareas, etc.

Paralelamente a la interpretación activa del alumno de la realidad social del aula, existe una representación y construcción mentales del contenido cognitivo de lo que se está enseñando. Conceptos nuevos son constantemente comparados con otros anteriores y asimilados a ellos; se despliegan estrategias metacognitivas adecuadamente o no, para dirigir y controlar la capacidad intelectual y los conocimientos necesarios para comprender un nuevo principio o un nuevo punto de vista. Las implicaciones profesionales de este planteamiento las plantea Shulman (1989) cuando señala que:

“Tanto para el psicólogo cognitivo como para el antropólogo social, la tarea de explicar la vida en el aula, el destino de las actividades docentes y las interacciones sociales que las acompañan, consiste en descubrir la simplificación y la reconstrucción de la realidad empleadas por los participantes para transformar el mundo tal como se presenta en un mundo con el cual ellos pueden trabajar. El problema no es qué enseñanza es más efectiva, sino que significado se da a la enseñanza (o qué significado dan el profesor y los estudiantes a los hechos de la vida del aula) y cuáles son los fundamentos de esas construcciones” (p. 46).

**Mediación cognitiva del profesor:** siguiendo la línea de investigación sobre el estudio de variables mediadoras del aprendizaje en el marco del programa proceso-producto, se consideró que además de la conducta de enseñanza del profesor era



necesario estudiar sus procesos de pensamiento que se activan antes de la clase (proceso de planificación), durante la clase (acciones, interacciones y transacciones) y después de la clase (toma de decisiones). Al respecto, Shavelson y Stern (1983) ha señalado lo siguiente:

“Los profesores son profesionales racionales que, al igual que otros, como los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo [...] Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen [...] El comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones” (p. 60).

Hubo varios factores que influyeron en el surgimiento de este programa de investigación, algunas de las cuales se mencionan a continuación:

1. A mediados de la década de los años 50 se afianzó en la psicología la crítica cognitiva al conductismo a través del esfuerzo de los psicólogos del procesamiento de información, como: Miller, Galanter y Pribram (1960) y de los psicolingüistas, como: Chomsky (1957).

2. La influencia de la psicología cognitiva de Piaget (1952), especialmente con su obra *Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*.

3. Los aportes de Bruner, Goodnow y Austin (1956), quienes introdujeron las nociones de estrategias de adquisición de conceptos y esfuerzo cognitivo.

Las acciones de investigación dirigidas al momento en que el profesor planificaba su clase se realizaron mediante las técnicas del pensamiento en voz alta, análisis de los planes de clase, entrevistas y cuestionarios. Los principales resultados indicaron que la mayoría de los docentes al planificar se concentraban más en el contenido y las actividades que en los objetivos formales y las características individuales de los alumnos.

Los estudios sobre el pensamiento interactivo se hicieron mediante el método de la estimulación del recuerdo, para lo cual se grababa la clase en audio o video e inmediatamente después de la clase, se discutían los incidentes críticos con el profesor.

Los estudios del pensamiento del profesor y la toma de decisiones se realizaron mediante la técnica estadística de la regresión lineal múltiple, cuyos resultados se presentaban como modelos matemáticos de las cogniciones de los profesores acerca de los estudiantes.

El enfoque del programa cognitivo de investigación sobre la enseñanza está fundamentalmente dirigido a las materias de una manera más específica que genérica. Es decir, los esquemas cognitivos utilizados para comprender el tema A de matemática son completamente diferentes a los utilizados para comprender el tema B de Biología.

Shulman (op. cit.) señala que la mayoría de los investigadores que estudian el pensamiento del profesor han aceptado implícitamente el modelo de enseñanza del



proceso-producto, ejemplificado en el modelo de Dunkin y Biddle (op. cit.) y han tratado los pensamientos del profesor como procesos que preceden a su comportamiento.

Agrega que el comportamiento en cuestión es el mismo que se considera importante en el programa del proceso-producto, los tipos de pensamiento son aquellos comprendidos relacionados con el comportamiento predominantemente dirigido al control de la clase, observado en los profesores estudiados por ese programa.

### LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BAJO PARADIGMA NATURALISTA-INTERPRETATIVO

La investigación cualitativa en educación se manifiesta inicialmente bajo la influencia de la antropología cultural, particularmente con una orientación etnográfica, a finales del siglo XIX y comienzo del siglo XX. Se consideran estudios pioneros en este campo artículos reportados por Boas y Vanderwalker en 1898 (citados por Bogdan y Biklen, 1982) sobre la relación entre educación y cultura.

Paz Sandín (2003) reseña las ideas de Montessori (1913), Hewett (1904) y Vanderwalker (1898) sobre los aportes de la antropología a la educación; así señala que “ellos destacaron el contexto cultural de los procesos educativos y defendieron que la antropología debía tener un papel central en el desarrollo de la teoría y la investigación educativa, así como en la formación del profesorado” (p. 77).

Después de estos estudios iniciales se aprecia un largo período de silencio e inactividad en cuanto a la investigación cualitativa en educación. Paz Sandín (op. cit.) señala que hasta los años 60 sólo se había publicado un estudio donde se destacaba la importancia de la escuela como comunidad. Añade que este estudio fue realizado por Walker en (1932) y se basó en entrevistas en profundidad, historias de vida, observación participante, diarios, cartas y otros documentos personales.

El supuesto asumido por Walker (1932) en su estudio era que la escuela, más allá de constituir una organización formal, era también una comunidad en las que interaccionan, durante largos períodos de tiempo, profesores, estudiantes, padres y representantes, y otros miembros del entorno sociocultural.

A partir de los años 60, la investigación cualitativa logra un repunte importante como paradigma epistémico de la investigación social. Denzin y Lincoln (1998b) se refieren a este período como la “edad dorada” de la investigación cualitativa, por su expansión, diversidad y por el esfuerzo realizado en cuanto a la formalización y sistematización del proceso de investigación.

La obra de Glaser y Strauss (1967) es ilustrativa del avance metodológico logrado en esta década, como ha señalado Paz Sandín (op. cit.). En este período, la investigación cualitativa en educación no es sólo una preocupación de los antropólogos y sociólogos, sino que se incorporan también algunos educadores. Testimonio de ello son las obras de Jackson (1968) y Eddy (1969).



Durante esta década la investigación educativa se enfocó al estudio de las experiencias escolares de niños socioculturalmente deprivados. Al respecto, Paz Sandín (op. cit.) señaló que “una de las razones por las que la investigación cualitativa se vio impulsada fue el reconocimiento de que no existía una comprensión profunda acerca de cómo los estudiantes experimentaban la vida escolar” (p. 81).

Durante la década de los años 70 y el primer quinquenio de los 80's, la investigación cualitativa alcanzó un gran desarrollo, el cual se expresa en la diversidad de opciones que ofrece para la investigación tanto en el plano teórico como metodológico. No obstante, este avance no tuvo mayor repercusión en la investigación educativa, como han señalado Bogdan y Biklen (1982); Eisner y Peshkin (1990).

Se exceptúa el impacto que tuvo en la investigación evaluativa en el mundo académico anglosajón. En este sentido, son bien conocidos los trabajos de Guba (1978), Stenhouse (1978); Patton (1980) y, Goetz y Le Compte (1984), entre otros.

Algunos autores consideran que durante la década de los 80's no sólo hubo una expansión y difusión de los métodos de investigación cualitativa, sino que fue el momento de la gran crisis a partir del surgimiento de una serie de ideas que demandaban un proceso de investigación más flexible y reflexivo, al tiempo que denunciaban y traían a la discusión temas de interés relacionados con el género, la clase social y la raza.

Este período se caracterizó por una crisis de representación y legitimación. La primera reivindica el derecho que tienen los investigadores de tener acceso directo al estudio de la realidad y experiencias de vida; mientras que la segunda supone un serio replanteamiento de los criterios tradicionales de valoración de la investigación (Denzin y Lincoln 1994; Paz Sandín, 2003).

Este movimiento impulsó un crecimiento sin precedentes en el uso de los métodos de investigación no tradicionales en las ciencias sociales y en la educación. Ello ha servido de inspiración y orientación a muchos educadores quienes han visto en los métodos cualitativos otras posibilidades de investigación, distintas a las ofrecidas por el enfoque cuantitativo tradicional, caracterizado por la experimentación, los estudios por encuestas y la medición de variables.

En el paradigma naturalista-interpretativo el investigador tiene la oportunidad de lograr información más auténtica acerca de la gente y sus problemas, obtenida directamente en el contexto socio-cultural que sirve de marco a las situaciones estudiadas.

Durante el presente siglo, la investigación cualitativa continúa enfatizando la necesidad de un mayor esfuerzo de reflexividad que aborde no sólo la postura del investigador en cuanto a los fundamentos onto-epistemológicos y metodológicos que trascienden la actividad investigadora sino, y más importante aún, las implicaciones éticas, sociales y políticas de la propia investigación, lo que supone entenderla como un acto y un discurso moral (Alvesson y Skoldberg, 2000).



Ello representa una visión de la ciencias sociales como un lugar en el que se insertan conversaciones críticas acerca de temas como la democracia, raza, género, clase social, nación, libertad y comunidad, entre otros (Denzin y Lincoln, 2000). La investigación educativa realizada bajo este paradigma ha sido agrupada principalmente en el llamado modelo de investigación de la ecología del aula, e incluye tanto la orientación interpretativa como la socio-crítica (Shulman, 1989).

**El enfoque socio-crítico:** éste surge como una reacción a las tradiciones positivistas e interpretativas, y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solamente interpretativa.

En este sentido, Habermas (1988) sostiene que una ciencia social empírico-analítica sólo puede proporcionar un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando el interés cognoscitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlas de su análisis. Es de este rechazo al positivismo donde nace el interés por desarrollar su propia teoría del conocimiento, la cual será, una teoría de la sociedad.

Habermas (op. cit.) parte de un esquema de dos dimensiones para entender la sociedad en su desarrollo histórico: una dimensión técnica que comprende las relaciones de los seres humanos con la naturaleza, centradas en el trabajo productivo y reproductivo; y una dimensión social que comprende las relaciones entre los seres humanos, centrada en la cultura y en las normas sociales.

La crítica del precitado autor estuvo dirigida a denunciar en la sociedad contemporánea la hegemonía desmedida de la dimensión técnica, producto del desarrollo del capitalismo industrial y del positivismo. El esfuerzo plantea una relación más equilibrada entre ambas dimensiones para liberar a los seres humanos del tecnicismo.

El enfoque sociocrítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores); (c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; y (d) implicar al docente a partir de la autorreflexión (Popkewitz, 1988).

**El modelo de investigación ecología del aula:** este modelo está representado por un conjunto de tendencias intelectuales totalmente diferentes. Su orientación es más cualitativa que cuantitativa y sus disciplinas de base son con frecuencia la antropología, la sociología y la lingüística.

Esta última concibe las aulas de clase como medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes. Green (1983) considera que desde esta perspectiva, los



hechos se desenvuelven durante las interacciones, mientras los profesores y estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos educativos.

Por lo tanto, los hechos del aula son actividades dinámicas construidas por docentes y estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos y con los de los otros.

Green (1983) considera que el objetivo de su trabajo es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los participantes; e identificar aquellos factores que sustentan la enseñanza y la actividad comunicativa que puede conducir a la evaluación de la capacidad del estudiante. De acuerdo con Hamilton (1983), la investigación ecológica se orienta con base en los criterios siguientes:

1. Atención a las interacciones entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes.
2. La enseñanza y el aprendizaje son considerados como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como causa y efecto.
3. El contexto del aula está incluido dentro de otros contextos -la escuela, la comunidad, la familia, la cultura- todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula.
4. Son fuente importante de datos los procesos no observables, tales como: los pensamientos, las actitudes, los sentimientos o percepciones de los participantes.

Los estudios en este programa de investigación van desde el microanálisis de las interacciones, tanto verbales como no verbales dentro de una sola clase con un grupo de lectura (McDermott, 1976), pasando por varias sesiones de "mirar y contar" de nivel preescolar/primer grado.

Usando grabación en video para preservar las unidades menores de detalle de las interacciones (Florio, 1978) hasta el microanálisis de toda una escuela secundaria con datos recogidos durante un período de 2 semanas (Lightfoot, 1983), o de toda una comunidad en relación con una escuela secundaria, con datos recogidos durante todo un año (Peskin, 1978).

### CRÍTICAS A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

En esta sección se formula una reflexión crítica sobre la investigación cualitativa en educación desde tres puntos de vista: (a) la correspondencia entre una realidad educativa múltiple y un paradigma emergente como opción única para la indagación en este campo.

(b) La justificación de un paradigma de investigación que se enfoca en una sola dimensión de la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo éste dinámico, sistémico y complejo; y (c) los aportes de la investigación cualitativa al



mejoramiento de la calidad de la educación, al cambio de las políticas educativas y a impulsar el proceso de cambio social.

### REALIDAD MÚLTIPLE Y PARADIGMA ÚNICO

En los planteamientos anteriores se ha justificado el surgimiento del paradigma naturalista-interpretativo como una opción para la indagación acerca de la realidad social y educativa. Sin embargo, intentar erigirse en el paradigma único es como asumir la misma postura positivista, pero al revés.

Esto es así, si tomamos en cuenta que no existe una realidad única como objeto de investigación socioeducativa, sino múltiples realidades ontológicamente diferentes. Al respecto, Lincoln y Guba (1985) han identificado cuatro posturas ontológicas sobre la realidad, ellas son:

1. Realidad objetiva (llamada también realismo ingenuo), según la cual existe una realidad física, tangible, empírica, externa al sujeto, la cual puede ser conocida completamente.

2. Realidad percibida, la cual afirma la existencia de una realidad, pero no puede ser conocida completamente. Ella sólo puede ser apreciada parcialmente desde un ángulo perceptivo.

Quienes sostienen esta posición entienden la percepción como “una vista parcial e incompleta de algo que nunca es real y es susceptible de diferentes interpretaciones cuando es apreciada desde distintos ángulos. Es parcial e incompleta porque cada percepción produce experiencias sólo de un limitado número de partes del todo” (p. 82).

3. Realidad construida, la realidad es asumida como una construcción en la mente del individuo. Esta posición ofrece duda acerca de la existencia de la realidad y considera que si ello fuera cierto la misma nunca podría ser conocida; además, la suma de todas las indagaciones nunca lograrían un consenso sobre ella. Desde esta posición ontológica, se considera que siempre hay un número infinito de construcciones que podrán ser hechas, de donde se desprende que existen múltiples realidades.

4. Realidad creada, según esta posición la realidad como tal no existe; ella puede ser mejor comprendida como una función de longitud de onda que no se materializa hasta que algún observador la capte repentinamente, mientras tanto sólo existe como una probabilidad matemática. Se trata de la realidad del mundo subatómico, o de las partículas, en el que el objeto de estudio es inestable y no se rige por la noción de causalidad, es el campo de estudio de la física cuántica o de la mecánica ondulatoria.

Relevante al comportamiento de las partículas es el principio de incertidumbre enunciado por Heisenberg (1927) (citado por Martínez, 1989), el cual afirma que no se pueden determinar simultáneamente y con precisión arbitraria ciertos pares de variables físicas, como son: la posición y el momento lineal (cantidad de movimiento) de un objeto dado.



En otras palabras, cuanto mayor certeza se busca en determinar la posición de una partícula, menos se conoce su cantidad de movimiento lineal. A los cuatro tipos de realidades antes señaladas (Lincoln y Guba, op. cit.), se podría agregar una quinta, como es el caso de la realidad virtual.

El término virtual es entendido comúnmente como aquello que tiene existencia aparente y no real (RAE, 2001), de donde se podría inferir que la realidad virtual es aquello que tiene una existencia irreal. Sin embargo, en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación, el término virtual se concibe de otra manera. Así, la realidad virtual puede ser entendida como:

“Un sistema o interfaz informático que genera entornos sintéticos en tiempo real, representación de las cosas a través de medios electrónicos o representaciones de la realidad, una realidad ilusoria, pues se trata de una realidad perceptiva sin soporte objetivo, sin red extensa, ya que existe sólo dentro del ordenador. Por eso puede afirmarse que la realidad virtual es una pseudorealidad alternativa, perceptivamente hablando” ([http://es.wikipedia.org/wiki/Realidad\\_virtual](http://es.wikipedia.org/wiki/Realidad_virtual)).

Por su parte, Levy (1998) (citado por Silvio, 2000) considera que existen diferentes conceptos relacionados con los objetos materiales e inmateriales que abarcan desde lo real hasta lo virtual, pasando por lo posible y lo actual. Según dicho planteamiento lo virtual no se opone a lo real sino que tiene una realidad propia.

Lo virtual es más bien opuesto a lo actual. Lo virtual permanece almacenado como posible y se hace real mediante su actualización. Al igual que un lenguaje computarizado, lo virtual se hace actual y forma parte de la realidad en el momento que se recupera de donde está almacenada su representación electrónica.

En el caso específico del proceso educativo, hay cuatro de las cinco posibles realidades que le son aplicables, como se indica a continuación: (a) realidad objetiva, son los elementos tangibles del proceso educativo, tales como: el currículo, la gerencia, los docentes, los estudiantes, los recursos didáctico-pedagógicos, la planta física y la comunidad educativa; (b) realidad percibida, es la manera particular como cada persona se representa psicológicamente la parte del proceso educativo que le es accesible o que le interesa.

(c) Realidad construida, es la recreación individual de la realidad educativa, como resultado de la interacción de cada uno de los actores sociales que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en su perfil sociocultural particular (valores, ideología, actitudes, creencias).

Y (d) realidad virtual, es otro contexto o modalidad en el que el proceso educativo puede llevarse a efecto. Es la representación por medios electrónicos del entorno de aprendizaje, los recursos y las acciones, interacciones y transacciones en las que se involucran los miembros de la comunidad de aprendizaje en procura de sus objetivos comunes.



Ahora bien, dadas estas realidades múltiples, se reformula la pregunta anterior ¿son todas ellas abordables sólo desde la perspectiva naturalista interpretativa? Es evidente, que ello no es posible, si asumimos lo educativo como multirealístico, en el sentido de que puede ser abordado para su estudio desde diferentes perspectivas en forma independiente o complementaria, dependiendo de la intención del investigador.

## LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO COMPLEJO

Se asume la realidad educativa como un sistema complejo, en los términos planteados por Jacobson (1997) y Morín (2000). Etimológicamente, el término complejo(a) viene del latín *complexus*, que significa lo que está tejido en conjunto. Complejo es lo opuesto a lo simple, es lo intrincado, pluridimensional y multifactorial en su estructura, funcionamiento y resultados.

Un sistema complejo se caracteriza por las interacciones de numerosos elementos o agentes individuales que se auto-organizan en un sistema de nivel superior, mostrando, en consecuencia, propiedades emergentes y adaptativas no exhibidas previamente por los componentes individuales (Jacobson, 1997).

Los sistemas complejos se caracterizan por ser abiertos, no-lineales, y por estar en un estado permanente de desequilibrio; son abiertos en el sentido de que pueden interactuar con su ambiente, intercambiar energía, materiales o información. Por otra parte, un sistema no-lineal es impredecible, ya que aún cuando se tenga conocimiento de sus elementos componentes, no es posible predecir exactamente lo que ocurrirá (por ejemplo: el comportamiento humano).

Asimismo, en un sistema no-lineal, el todo es más que la suma (o promedio) de sus partes. Finalmente, los sistemas complejos están en permanente desequilibrio, en el sentido de que sin su vinculación con la fuente externa no pueden mantener su estructura o función (Kelso, 1995).

El planteamiento anterior es consistente con la formulación de Morín (2000) sobre la teoría del pensamiento complejo. El mencionado autor cuestiona el paradigma de la simplicidad, propio de la modernidad, caracterizado por los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuya génesis se encuentra en el pensamiento de Descartes en el siglo XVII.

Aboga por el paradigma de la complejidad, caracterizado por su concepción de la realidad como un todo formado por constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Morín (2000) considera que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico. “Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...” (p. 32).



Morín (2000) formuló tres principios básicos de la teoría de la complejidad, a saber: el dialógico, el de recursividad organizacional y el hologramático. El principio dialógico permite mantener la dualidad en la seno de la unidad. Asocia dos términos que pueden ser complementarios y antagónicos.

El autor ilustra este principio con el ejemplo del orden y el desorden, los cuales pueden ser concebidos en términos dialógicos. Lo razona de esta manera: "orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro, pero al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad" (p. 106).

De acuerdo con el principio de la recursividad organizacional, los productos y los efectos son al mismo tiempo causa y productores de aquello que los produce. Esta conceptualización rompe con la noción de causalidad lineal propia del positivismo.

Finalmente, el principio hologramático, plantea la necesaria vinculación parte-todo, en el que no sólo las partes están contenidas en el todo, sino que el todo está en cada una de las partes, como ocurre en el caso de las células del cuerpo humano que contienen la totalidad de la información genética del organismo. Es decir, la idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo.

Asumir lo educativo desde el paradigma de la complejidad implica apreciarlo como un sistema abierto, dinámico, de múltiple dimensiones y contradictorio. Todo ello supone un abordaje ad hoc para su estudio que no se limita exclusivamente a la apreciación subjetiva de la experiencia educativa por parte de los actores sociales involucrados.

Supone, además, una apreciación no subjetiva y complementaria de todos los factores que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto en los resultados finales. Estos resultados deben tener consecuencia tanto en la teoría como en las prácticas pedagógicas de los docentes; así como en la reformulación de las políticas públicas en educación.

### **APORTES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA A LA EDUCACIÓN**

Se considera que la investigación educativa debe estar comprometida con el mejoramiento permanente de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero una perspectiva investigativa enfocada exclusivamente hacia la comprensión, la descripción y la interpretación, luce un tanto pasiva y conservadora, como lo han señalado muy bien los proponentes del enfoque socio-crítico (Habermas, 1988; Popkewitz, 1988; Carr y Kemmis, 1988, entre otros).

Ellos consideran que la investigación debe contribuir a la transformación de la realidad educativa. Por otra parte, desde los hallazgos de los estudios cualitativos no se han derivado propuestas destinadas a la reelaboración de políticas públicas en educación ni se proponen nuevos principios o reglas para el mejoramiento de la práctica de la enseñanza.



Asimismo, existe una fuerte tendencia en la investigación cualitativa, particularmente en los estudios etnográficos, en su compromiso que tienen con los desfavorecidos, a situar su descripción de los significados personales sólo en los alumnos, especialmente en aquellos que provienen de las minorías étnicas y lingüísticas, ignorando con frecuencia la perspectiva de los profesores. En estos estudios los profesores son tratados como opresores o en los instrumentos de la opresión, y los alumnos en las indefensas víctimas (Shulman, 1989).

Asimismo, se observa en algunos estudios cualitativos del aula de clase una marcada tendencia a obviar el estudio del currículo como parte del contexto de la investigación, siendo que éste constituye la sustancia misma del proceso de enseñanza-aprendizaje y a pesar de la importancia que se le asigna al contexto en los estudios etnográficos.

En resumen, se podría decir, con Shulman (1989), que los resultados de las investigaciones del enfoque identificado como Ecología del Aula, son cuestionables para quienes están interesados en el valor de la investigación para orientar la práctica educativa a través de la acumulación de conocimiento útil. No obstante, para quienes se sienten comprometidos con una visión de las ciencias sociales, más como fuente de crítica y de nuevos problemas que de soluciones prácticas, los resultados son muy importantes.

## CONCLUSIÓN

Nos propusimos formular una crítica al enfoque de investigación cualitativa en el contexto de las tradiciones investigativas en educación, a partir de la formulación de tres preguntas básicas; ellas fueron: ¿Hasta dónde la perspectiva cualitativa agota el conocimiento de lo educativo en tanto que objeto de estudio?; ¿Cómo se justifica la existencia de un paradigma único para estudiar los fenómenos sociales siendo éstas realidades complejas? ¿Cuáles han sido los aportes de la investigación cualitativa en educación a la formulación de nuevas políticas públicas y al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Hemos planteado, en primer lugar, que el modelo de investigación cualitativa constituye una opción válida y legítima para abordar la indagación sobre los fenómenos sociales y educativos, que contrasta abiertamente con el modelo de investigación tradicional de orientación positivista, pero consideramos que es sólo eso, una alternativa, no la única opción, como piensan algunos ortodoxos que defienden el paradigma naturalista-interpretativo.

En este sentido, se han argumentado que si bien es cierto que la apreciación subjetiva de las experiencias educativas es una dimensión importante en la comprensión, descripción e interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje, un análisis integral de dichas experiencias requeriría de un abordaje más plural (análisis multirealístico) e interdisciplinario.

En segundo lugar, se ha asumido lo educativo como una realidad compleja, lo cual supone un abordaje como un sistema abierto (interaccionando con su entorno), dinámico



(en movimiento permanente, capaz de transformarse a sí mismo), de múltiple (multirealístico) y contradictorio (incluye tanto lo cualitativo como lo cuantitativo). En este sentido, es cierto que el enfoque naturalista-interpretativo recoge algunas de estas expectativas, pero una visión desde la complejidad trasciende el simple análisis subjetivo de la realidad educativa, por muy importante que éste pueda ser.

En tercer lugar, se asumió la investigación educativa como una acción comprometida con el cambio en la calidad de la educación. En este sentido, se observó que la investigación cualitativa con su enfoque fundamentalmente orientado hacia la comprensión y la descripción no tiene, por sí misma, la fuerza suficiente para promover la transformación de la realidad educativa. También se aprecia que los hallazgos de esta modalidad investigativa tienen poco o ningún impacto en el cambio de las políticas educativas y en el mejoramiento de las prácticas educativas tradicionales.

En conclusión, se afirma que si la investigación educativa asume su objeto de estudio ontológicamente como multirealístico, de naturaleza compleja y socioculturalmente comprometida con el cambio, el modelo de investigación a seguir debería ser multimétodo y participativo. Esto no niega que en algunos casos esté justificado el que se puedan realizar estudios basados en modelos de investigación que tienen enfoques parciales de la realidad (por ejemplo, cualitativo, cuantitativo o socio-crítico).

Todo ello implica un abordaje ad hoc para su estudio que no se limita exclusivamente a la apreciación subjetiva de la experiencia educativa por parte de los actores sociales involucrados. Supone, además, una apreciación no-subjetiva y complementaria de todos los factores que interaccionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto en los resultados finales.

Estos resultados deben tener consecuencia tanto en la teoría como en las prácticas pedagógicas de los docentes; así como en la reformulación de las políticas públicas en educación.

En realidad lo que se observa actualmente en el contexto internacional es que las opciones metodológicas para la indagación en el campo educativo se han diversificado grandemente y, aún cuando los ortodoxos del paradigma naturalista-interpretativo siguen pensando que ésta constituye la única vía legítima para abordar el conocimiento de los fenómenos sociales y educativos, en la práctica los dos paradigmas coexisten de manera independiente o conjunta mediante las diferentes posibilidades que ofrecen los estudios multimétodo.

Por ejemplo, en el Área de Educación de la ASOVAC (Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia), en su LVIII convención anual en el año 2008, realizada en la ciudad de San Felipe, estado Yaracuy, entre el 30/11 y el 05/12 de 2008, se obtuvo una distribución de ponencias con una tendencia similar, ella fue como sigue:

Cuantitativo: 27 %; Cualitativo: 29 %; Multimétodo: 22% y Otras: 22 % (2008; 2008). Por esta razón, ya la discusión académica acerca de cuál debe ser el enfoque de



investigación válido (cuantitativo vs cualitativo) ya no tiene lugar, excepto en algunas universidades latinoamericanas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvesson, M. y Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Londres. Sage.
- Berliner, D. (1979). The beginning teacher evaluation. *The Generator*, 9(15).
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.
- Bruner, J.; Goodnow, J. y Austin, G. (1956). *A study of thinking*. Boston. Wiley.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Clark, C., y Peterson, P. (1989). *Procesos de pensamiento de los docentes*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998a). Entering the field of qualitative research. *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). Londres. Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998b). *Collecting and interpreting qualitative materials. Handbook of qualitative research*. Londres. Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). The seventh momento. *Out of the pass. Handbook of qualitative research*. Londres. Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Entering de field of qualitative research. Handbook of qualitative research*. Londres. Sage.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Eddy, E. (1969). *Becoming a teacher*. Nueva York: Teacher College Press.
- Eisner, E. y Peshking, A. (1990). *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. Nueva York: Teacher College Press.
- Florio, S. (1978). *Learning how to go to school*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Harvard.
- Gage, N. (1963). *The handbook of research on teaching*. Chicago. Rand McNally.



- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago. Aldine.
- Green, T. (1983). The activities of teaching. Nueva York. McGraw Hill.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1984). Ethnography and qualitative design in educational research. Orlando. Academic Press.
- Guba, E. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation. Los Angeles. Centro de estudio de evaluación de la Universidad de California.
- Habermas, J. (1988). On the logic of the social sciences. Madrid. Taurus.
- Hamilton, S. (1983). The social side of school: Ecological studies of classrooms and schools. Elementary School Journal, 84(4), 313-334.
- Jackson, P. (1968). Life in classroom. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- Kelso, J. (1995). Dynamics patterns: The self-organization of brain and behavior. Boston. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Kuhn, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1970). Science a successful prediction. Documento en línea. Disponible en: [http://www.stephenjaygould.org/ctrl/lakatos\\_prediction.html](http://www.stephenjaygould.org/ctrl/lakatos_prediction.html). Consulta: 15/05/11.
- Lightfoot, S. (1983). The good high school. Nueva York. Basic Books.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills. Sage.
- Martínez, M. (2006). La nueva ciencia. México. Trillas.
- Martínez, M. (2004). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México. Trillas.
- Martínez, M. (1989). Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación. México. Trillas.
- McDermott, R. (1976). Kids make sense: An ethnographic account of the international management of success and failure in one first-grade classroom. Tesis doctoral inédita. Universidad de Stanford.
- Mehan, H. (1979). Learning lessons. Cambridge. Harvard University Press.
- Merton, R. (1975). The sociology of science: Theoretical and empirical investigations. Chicago. University of Chicago Press.
- Miller, G.; Galanter, E. y Pribram, K. (1960). Plans and structure of behavior. New York. Holt, Rinehart and Winston.



- Morín, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.
- Patton, M. (1980). Quality evaluation methods. Beverly Hills. Sage.
- Patton, M. (1978). Utilization-focused evaluation. Beverly Hills. Sage.
- Paz Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Madrid. McGraw Hill.
- Peskin, A. (1978). The goodness of quality research. Educational Researcher, 22(2), 23-30.
- Piaget, J. (1952). The origin of intelligence in the child. New York. Norton.
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Madrid. Mondadori.
- Real Academia Española (RAE) (2001). Diccionario de la lengua española. (22ª ed.). Madrid. Espasa.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. Madrid. Akala.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. Barcelona. Paidós.
- Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad. Caracas. IESAL/UNESCO.
- Stenhouse, L. (1978). La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.
- Wittrock, M. (1989). Procesos de pensamiento de los estudiantes. Barcelona: Paidós.