

¿Se puede considerar la investigación educativa como científica?

Viviana Román González

Facultad de Educación

Licenciatura en Básica con Énfasis en Humanidades,

Lengua Castellana e Idioma Extranjero: Inglés

“La realidad que interesa investigar en los fenómenos humanos, como los educativos, no es lo que hemos observado, sino qué significado le da el sujeto/actor al comportamiento que hemos observado.

Por esta razón, (...) en las ciencias de la naturaleza basta con explicar y entender, mientras que en las ciencias humanas es preciso interpretar y comprender” (W. Dilthey).

“La educación posee su especificidad, no consiste en una analogía sistemática de las ciencias naturales, aunque no por ello pierde cientificidad” (C. Núñez).

Un recorrido por el terreno de las ciencias sociales evidencia múltiples consideraciones, con mucha frecuencia ligadas a la cientificidad de este tipo de estudios. De manera más específica, el caso de la educación ha sido sometido a toda clase de

discusiones en las que se pretende afirmar o poner en tela de juicio su carácter científico, dados los rasgos mayormente cualitativos de los procesos investigativos realizados en diversos escenarios y contextos de enseñanza – aprendizaje. La presente reflexión pretende abordar ese tema problemático, espinoso, escurridizo y un tanto incómodo que resulta ser la “cientificidad perdida” para el investigador en educación, teniendo en cuenta los aspectos de verdad objetiva (Gordon, 1995, y Tamayo y Tamayo, 1996), validez metodológica del estudio de casos (Carr, 1993) y actitud científica (Sánchez). De manera sucinta, se plantea que la investigación educativa puede ser, en efecto, considerada como científica, cuando obedece a los parámetros establecidos por el marco teórico desde el cual se fundamenta; de igual forma, cuando en el ámbito de la práctica cotidiana,

el investigador asume en su tarea la rigurosidad, responsabilidad y profesionalismo.

En primer lugar, se ha planteado que la investigación educativa carece de pretensiones de cientificidad, mucho más que la investigación sobre la educación. Pues bien, cabe aquí resaltar algunas de las diferencias entre ambas, planteadas por Cerda (2006), pues la presente reflexión se remitirá siempre a la primera y es pertinente aclarar los términos. Por una parte, la investigación educativa busca elaborar teorías enfocadas hacia métodos de acción en el aula de clase; por otra, la investigación sobre la educación pretende elaborar una teoría formal de la educación. Mientras que en la primera se utilizan datos cualitativos, en la segunda, el material de trabajo son los datos cuantitativos. De igual manera, mientras en la investigación educativa se utiliza el estudio de casos y es validada por profesores y alumnos en tanto participantes del proceso, la investigación en educación emplea el método experimental y propende por las generalizaciones formales por medio de los conocimientos científicos. Como ya se mencionó, la reflexión que se realizará estará dirigida al primer tipo de estudio, es decir, a la investigación educativa.

De esta manera, ha quedado esclarecido qué terreno investigativo se tratará en esta reflexión, y es muy probable que se llegue a la conclusión de que la investigación educativa carece de muchos elementos

considerados científicos, que sí aporta la investigación en educación, como son la objetividad, la universalidad y la definición de conceptos a priori (Tamayo y Tamayo, 1996). Sin embargo, retomando al autor ya mencionado, es posible afirmar que los conocimientos obtenidos en uno y otro caso son objetivos en mayor o menor grado, sólo a la luz de las concepciones teóricas en las que cada una se basa. En este sentido, Gordon (1995) también postula que no es el objeto de la ciencia establecer verdades absolutas, sino conceptualizaciones de la realidad desde las cuales se puedan alcanzar objetivos de orden práctico. Así, la investigación educativa basa sus labores y metodologías en una objetividad práctica que cabe ampliamente en el ámbito científico, pues plantea un aporte o solución a un problema educativo desde un referente teórico sólido, pero, al mismo tiempo, adaptado al contexto práctico o “subcultura cotidiana” desde donde surgió el problema.

Teniendo en cuenta lo anterior, el debate en torno a la cientificidad de la investigación educativa se ha centrado mucho en del fundamento epistemológico del estudio de casos (Stenhouse, 1975, 1978, 1980; Tripp, 1985; Adelman, Jenkins y Kemmis, 1976), dada su relevancia como método principal de la investigación educativa. Por tanto, se hace necesario aclarar si en realidad este tipo de estudio contribuye o no a su cientificidad. El positivismo tradicional ha

considerado el estudio de caso como opuesto a la idea de generalización de la actividad científica, dado que, al consistir en sólo “hacer preguntas y encontrar respuestas”, muchos estudios de caso se han convertido en “historietas” (Chanan, 1981). En todo caso, la científicidad de una investigación meramente anecdótica, es absolutamente condenable. Por este motivo, Carr (1993) aclara que el estudio de caso no se realiza de manera fortuita en busca de caracteres exclusivos que beneficien a una investigación determinada, sino que indaga acerca de casos particulares con respecto a un problema de carácter general. Es así como el carácter científico de toda investigación educativa en la cual se implementen estudios de caso supone la identificación de un problema general, del cual se toma y analiza un caso “típico”.

Igualmente, la tarea intelectual del estudio de casos plantea el establecimiento de juicios y argumentos específicos y organizados, con el fin de determinar qué es lo “típico” y qué es lo “exclusivo” en el marco del estudio que se lleva a cabo (Carr, 1993), o de lo contrario, se estarían pisando arenas movedizas. En este contexto, cuando se realiza la tipificación de los casos se parte de una base argumental definida, y es entonces cuando el estudio de caso va más allá de la anécdota para llegar a la científicidad, pues propende por la búsqueda de conocimiento generalizable, susceptible de

falsación, cuyos aportes son relevantes en el fortalecimiento epistemológico de las ciencias de la educación, rasgos que, para Tamayo y Tamayo (1996), marcan la diferencia entre el estudio científico y el que no lo es.

En este orden de ideas, se afirma que en la investigación educativa, hay que tener especial cuidado de cada uno de los aspectos de todo el proceso, pues su objetivo es intervenir y transformar el objeto de conocimiento de manera crítica y rigurosa. Es aquí donde entra a jugar el papel fundamental el investigador como artífice del proceso, pues, de manera indiscutible e inevitable, la actividad científica parte del interés humano por analizar la realidad, de tal manera que toda investigación está ligada a consideraciones subjetivas (Gordon, 1995), lo cual no es impedimento para que el científico mantenga siempre una actitud de rigurosidad frente al hecho social y frente a su proceso investigativo. Esta característica vendría dada en términos de definición clara de la orientación epistemológica, de los objetivos investigativos, de la aplicación precisa de unos instrumentos determinados, de la triangulación y comparación minuciosa de los datos obtenidos de esos instrumentos y de la complementación de técnicas cualitativas y cuantitativas (Cerdeña, 2006). Dicho de otra manera, este tercer factor asociado con la científicidad de la investigación educativa, es ante todo una cuestión de actitud.

En cuanto a este tema, Sánchez (2002) se remite al gran número de falacias o engaños que, hoy por hoy, permean el ámbito investigativo, como resultado de un pensamiento posmoderno desde el cual todo vale y se torna absolutamente relativo. Las falacias e imposturas intelectuales* no son ajenas a ninguna ciencia, pero es en el ámbito social donde encuentran un campo más amplio para ponerse de manifiesto. En contraste, se refiere a la actitud científica como la superación de los prejuicios sociales, de los intereses egocéntricos, de la superficialidad, con el fin de adoptar una disposición de revisión constante y rigurosa de los datos y del proceso mismo. Por ende, esta consideración en torno a la actitud del investigador pretende también hacer un llamado a la autocrítica, al monitoreo constante, a la responsabilidad, a la claridad intelectual, al juicio objetivo, factores de los cuales depende no sólo la cientificidad de su investigación, sino el avance del conocimiento científico del área educativa, en este caso.

En conclusión, la cientificidad de la investigación educativa, como en el caso de toda actividad investigativa, no puede definirse a priori por tratarse de una ciencia social, o de la educación. Este

carácter científico es inherente al proceso mismo de investigación, y se define en términos de su objetividad práctica, en tanto analiza y formula alternativas de acción referidas al contexto desde el cual surgen los interrogantes. También juega un papel muy importante la validación de la información obtenida del estudio de caso como método central de obtención de datos, de tal manera que se hable de un caso típico de una realidad general bien delimitada, no de eventos exclusivos, aislados. Precisamente, por ser aspectos propios del proceso investigativo, el investigador y su actitud científica son sin duda la clave o por tanto le es indispensable acercarse al conocimiento con plena conciencia de su responsabilidad, con un compromiso profundo con la realidad a la que puede beneficiar o perjudicar, y con un propósito firme de contribuir siempre al mejoramiento, al enriquecimiento tanto de la discusión teórica como de las prácticas educativas cotidianas, lo cual constituye uno de los propósitos fundamentales de toda investigación educativa realmente científica.

* Sánchez especifica las imposturas intelectuales desde aspectos como la superficialidad, el abuso del lenguaje.

Bibliografía

Carr, Wilfred. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora.

Chanan, Gabriel (1981). *Para qué la escuela*. Madrid: Cincel, Kapelusz.

Cerda, Hugo (2006). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gordon, Scott (1995). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Hargreaves, Andy (1996). “Las paradojas postmodernas (el contexto del cambio)”. En: *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez, David (2003). *El asunto Sokal: un problema de actitud científica*. En: *Emociones y Razones para Innovar en la Enseñanza de las Ciencias*. Bogotá: IDEP Molther.

Tamayo y Tamayo, Mario (1996). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.