

PROBLEMÁTICA DE LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO SOCIO-PEDAGÓGICO

PROBLEMS OF THE QUALITATIVE RESEARCH METHODS IN THE SOCIAL PEDAGOGICAL FIELD

HEINZ NEUSER*

Resumen

El objetivo principal de este artículo es explicar algunos de los procedimientos metodológicos más importantes en la investigación científica cualitativa de la socio-pedagogía, las ciencias sociales y humanas. Esta intención no carece de dificultades, puesto que tanto en las ciencias sociales y humanas como en la socio-pedagogía se ha establecido de manera general una marcada división del trabajo entre dos tipos de especialistas: los de los objetivos y los de los métodos. Pocos son expertos en el “qué” y en el “cómo” de la investigación en el área socio-pedagógica. Como resultado se realizan por un lado proyectos muy versados en términos metódicos, pero carentes de toda capacidad expresiva; por otro lado se encuentran trabajos de un altísimo interés teórico, pero de una calidad metódica “cuestionable”. Para el posterior desarrollo de la disciplina y la profesión socio-pedagógica ambos aspectos son de gran importancia: un desarrollo teórico relevante presupone una investigación de igual calidad. El desarrollo de las profesiones en el área socio-pedagógica depende de igual manera tanto de los resultados obtenidos mediante la investigación de los efectos, bases y condiciones determinantes, como de las acciones concretas y desarrollos socio-pedagógicos de las intervenciones.

Palabras clave: Metodología cualitativa, hermenéutica, socio-pedagogía.

* Prof. Em. Ph. D. Heinz Neuser. Fachbereich Sozialwesen, Fachhochschule Bielefeld, (Universidad de Ciencias Aplicadas, Bielefeld) República Federal de Alemania. E-mail: Heinz.neuser@bielefeld.de

Abstract

The main purpose of this paper is to explain some of the more important methodical procedures within the scientific qualitative research in social pedagogy, social and human sciences. This intention is not considered without difficulties, because both in social and human sciences as well as in the social pedagogy it has been established a division between two kinds of specialists: the ones centered on the objectives and those centered on the methods. Few are the specialized scholars in both “what” and “how” related to the research in the social pedagogy area. As a result, many projects contribute with a deep methodical discussion, but with a low meaning expression. On the other side, there are many researches with a high theoretical level, but with a low methodological level. For the subsequent development of the discipline and the social pedagogical profession both aspects are important; a relevant theoretical discussion supposes a high quality research. The development of the social pedagogical professions depends as much on the obtained results in relation to the effects, basis and determinant conditions as on the pedagogical concrete actions and developments of their interventions.

Keywords: Qualitative methods, hermeneutics, social pedagogy.

1. Introducción

EL ÁREA DE LA SOCIO-PEDAGOGÍA se abre muy lentamente hacia métodos investigativos de calidad, así mismo dentro de la investigación cualitativa existe todavía una gran desconfianza frente a una sistematización y capacidad para demostrar los procedimientos y las formas de actuar. En la presente colaboración quiero presentar modelos de procedimientos para una actividad investigativa práctica. Estos modelos de procedimientos permiten también la inclusión de pasos dedicados al análisis cuantitativo. De esta manera se evitan comparaciones inútiles entre las investigaciones cuantitativa y cualitativa dentro del marco de la socio-pedagogía.

El principal propósito de este artículo es explicar algunos de los procedimientos metódicos y metodológicos más importantes en la investigación científica de la socio-pedagogía, las ciencias sociales y humanas, como la psicología o la sociología. Esta intención no carece de dificultades, puesto que tanto en las ciencias sociales y humanas

como en la socio-pedagogía se ha establecido de manera general una marcada división del trabajo entre dos tipos de especialistas: los de los objetivos y los de los métodos. Pocos son expertos en el “qué” y en el “cómo” de la investigación en el área socio-pedagógica. Como resultado se realizan por un lado proyectos muy versados en términos metódicos, pero carentes de toda capacidad expresiva; por otro lado se encuentran trabajos de un altísimo interés teórico, pero de una calidad metódica “cuestionable”. Para el posterior desarrollo de la disciplina y profesión socio-pedagógica ambos aspectos son de gran importancia. Un buen desarrollo teórico presupone una investigación de igual calidad. Desde mi punto de vista, es de especial importancia que se vea a la investigación no como una mera técnica a ser aplicada, sino como una actitud básica, una manera de pensar, fundamentada en un entendimiento diferente de la realidad. Además espero, mediante algunos ejemplos, hacer visibles los lazos de ésta con el marco objetivo de la socio-pedagogía. El desarrollo de las profesiones en el área socio-pedagógica depende de igual manera tanto de los resultados obtenidos mediante la investigación de los efectos, bases y condiciones determinantes como de las acciones, intervenciones y desarrollos socio-pedagógicos.

2. Qué es el pensamiento cualitativo

El puro pensamiento cuantitativo se ha vuelto cuestionable; una forma de pensar que se acerca al ser humano y a las cosas midiendo y probando, experimentando y comprobando su relevancia estadística, sin haber entendido antes el objeto de todo ello, es cuestionable. Es importante subrayar la opción de un pensamiento cualitativo dentro de la acumulación científica de datos, sin por ello desconocer la posibilidad de cuantificaciones valiosas, ni caer en casualidades y datos no comprobables.

El “cambio cualitativo” (o la tendencia hacia modelos de conocimiento cualitativos) supone un cambio profundo de las ciencias sociales y las ciencias humanas en el último siglo. Desde hace algunos años se observa en distintas ramas de la investigación, que el proceder

puramente cuantitativo ya no es visto como el último ideal. Esto se observa, por ejemplo, desde los años 70 en Alemania.

Bajo el concepto de «investigación social cualitativa» se redefinen sobre todo principios sociológicos y psicológicos pero también socio-pedagógicos y educacionales, unidos en su crítica hacia el conocido aparato instrumental de la investigación socio-pedagógica. Escalas, tests, cuestionarios y demás instrumentos estandarizados, no permiten que el *sujeto de prueba* tenga una voz propia, sino que lo reducen a las reacciones frente a categorías dadas (por ejemplo, hacer cruces en un formulario). En cambio, en la investigación cualitativa se trata de acercarse a la realidad social mediante observaciones y preguntas directas sobre las situaciones diarias y *naturales*, siguiendo la tradición de las investigaciones de campo, como las realizadas por ejemplo, por la escuela de Chicago (Chomsky, 1977). La investigación social cualitativa se ha convertido de este modo en uno de los puntos de referencia interdisciplinarios de nuevos principios cualitativos.

El análisis de antecedentes personales, por ejemplo en la investigación biográfica, es un campo interdisciplinario cada vez más importante de análisis cualitativo. En las distintas áreas que abarcan estos análisis, entre ellas la socio-pedagogía, se trata de ganar conocimientos relevantes a través del análisis de la trayectoria de vida de los sujetos, en vez de hacerlo a través de estudios de representatividad estadística realizados a gran escala.

Como esquema mental la investigación social cualitativa fomenta un paradigma “interpretativo”, a fin de que actúe como una guía investigativa. Este modelo se basa sobre todo en la teoría de la interactividad simbólica y la etnometodología (Blumer, 1982; Cicourel, 1974). La idea básica es que el ser humano no actúa siguiendo rígidamente las normas, roles, símbolos y significados establecidos culturalmente, sino que toda interacción debe tomarse como un proceso interpretativo en sí. El ser humano interpreta cada acción social para sí mismo, tiene que entender cuál es el papel que se espera de él, cuál se le adscribe y cuáles son las perspectivas que tiene. Si el actuar social es en sí una interpretación, entonces el científico debe ser el intérprete y de esta manera la hermenéutica (entendida como el arte del entender) juega un papel fundamental.

Durante los últimos años se ha venido gestando, dentro de la investigación pedagógica, un principio de socio-pedagogía feminista (Hughes, 1995), el cual también cuestiona el uso de una metodología científico-cuantitativa por considerarla exclusivamente masculina. Esta “investigación femenina” no rechaza completamente el análisis cuantitativo. Su principio específico (la experiencia femenina como fuente de conocimiento, ciencia para la mujer en su propio interés, ciencia como autoexperiencia), hace que prefieran métodos de entendimiento, cualitativos y basados en casos individuales.

Basándose en el materialismo histórico y dialéctico, la psicología crítica también rechaza una metodología puramente cuantitativa. A su modo de ver, ésta habría llevado a un conocimiento especializado para el dominio y la adaptación, además de una psicologización de las relaciones sociales. La psicología crítica demanda nuevos términos básicos, nuevas categorías menos formales, más objetivas y que sean el resultado de un proceso de abstracción y reflexión histórica. Esto se deja ver en los proyectos concretos de investigación, llevados a cabo por esta corriente de pensamiento, por ejemplo, sobre las crisis en el desarrollo de los jóvenes, sobre aspectos subjetivos del fascismo y sobre el génesis de la violencia, entre otros (Holzkamp, 2003).

A manera de resumen de lo que la socio-pedagogía ha ganado con este desarrollo: durante las últimas décadas cada vez más ramas de la investigación han añadido el adjetivo “cualitativo” a sus nombres, a fin de señalar un proceder metódico alternativo. La investigación educativa cualitativa, la investigación evaluativa cualitativa, la investigación cualitativa para la salud, investigación de medios cualitativa, son otros ejemplos para ello.

2.1. Las raíces del pensamiento cualitativo

La tendencia hacia una investigación cualitativa es un producto de los últimos 30 a 40 años. Sin embargo no se debe olvidar que las raíces de esta forma de pensar son más antiguas. Aristóteles (384-322 a. C.) es comúnmente reconocido como el «padre fundador». Es posible así dividir la historia del pensamiento en dos secciones: la tradición aristotélica y la tradición galiléica. Aristóteles, en este caso, representa la

relación científica en la cual las cosas están sujetas al ser y a lo pasajero, y que de esta manera resalta los aspectos históricos y evolutivos de las mismas. Las cosas son entendidas a través de sus intenciones y destinos. Esto permite una valoración de los objetos dentro del análisis científico. Aparte de la separación de lo “particular” de lo “general” mediante el uso de demostraciones lógicamente incuestionables (deducción), se permite un proceder inductivo, creándose de esta manera, una base para el análisis productivo de los casos particulares.

La tradición del pensamiento galiléico, en cambio, se mantiene en una explicación causal basada en la lógica deductiva. Busca leyes válidas universalmente para todas las ramas de la ciencia, que se dejen encontrar y demostrar metódicamente. Estos pensamientos se pueden encontrar de forma explícita en el sistema cartesiano (Descartes, 1596-1650): “Es su objetivo hacer de la filosofía un sistema matemático universal, una ciencia, en la cual es posible deducir todo por medio de procesos formales de deducción, partiendo de los más simples términos básicos” (Störig, 1991, p. 218).

Al sistema de conocimiento cartesiano se le critica, desde el punto de vista cualitativo, la falta de pensamiento histórico. Frente a la preponderancia de las ciencias naturales, se pone un entendimiento práctico-filosófico de las ciencias, más adecuado a la problemática científica de la socio-pedagogía. La relación íntima entre el lenguaje y el actuar social, objetivo de la socio-pedagogía, no es revelado al aplicar el principio cartesiano de explicación y evidencia. Lo que el ser humano hace surgir no se deja deducir a partir de “verdades primordiales”. Lo prácticamente “verdadero” no es algo general (universal) que existe sin límites espacio-temporales. De la misma manera la meta de la práctica profesional no está rígidamente definida, ya que la acción depende de posiciones cambiantes, cuyo número es infinito (Riedel, 1990).

Así las bases de un pensamiento abierto, hermenéutico, histórico y orientado al detalle y al caso singular han sido definidas, de modo que tenga como objetivo la diferenciación de reglas específicas y prácticas en vez de leyes naturales generales. En este punto es necesario presentar otra línea que lleva al pensamiento cualitativo: la hermenéutica. Esta se entiende como todos los esfuerzos destinados a preparar

las bases para la interpretación científica de “textos”. Tales esfuerzos se encuentran en la teología, la jurisprudencia, la historiología, la filología y la filosofía. El pedagogo y filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1833-1911) desarrolló la hermenéutica como “el arte del entender” y la incluyó en el programa de las ciencias humanas, creando con ello el fundamento de la hermenéutica del siglo XX que desarrollaron posteriormente Heidegger, Gadamer, Betti, Habermas, entre otros. El pensamiento básico de estos principios hermenéuticos se puede esbozar de la siguiente manera: los «textos» (todo lo producido por los seres humanos) siempre están combinados con sentidos subjetivos, con significados. Un análisis de las características “extemas” no nos lleva demasiado lejos si es que no se logra extraer interpretativamente el significado subjetivo. “El acto del entender e interpretar es el método vital de las ciencias humanas. Todas las funciones se unen en él. Él contiene todas las verdades vinculadas con las ciencias sociales. En cada punto el entender abre mundos” (Dilthey, 1958, p. 205).

Dilthey considera a la hermenéutica y a la psicología descriptiva los fundamentos de sus ciencias sociales, de manera análoga como las matemáticas lo son de las ciencias naturales. La psicología descriptiva parte del objeto, no de hipótesis preformuladas, sino de la experiencia inmediata del contexto psíquico. Tal manera de ver las ciencias exige por tanto orientar los métodos específicamente al caso que tratan. Dilthey sin embargo rechaza explícitamente la competencia entre las ciencias naturales alternativas y las ciencias humanas. El proceder descriptivo-hermenéutico es una base importante de las ciencias humanas. Posibles construcciones explicativas pueden basarse en éste como segundo paso, a la vez que tales construcciones se pueden aclarar y controlar a través de relaciones descriptivas (Figura 1).

Figura 1. Distinción entre comprensión hermenéutica y explicación empírica.

| |
|--|
| comprender - explicar - comprender hermenéutica - empírica - hermenéutica |
|--|

La corriente contraria al pensamiento cualitativo fue formulada de la manera más clara por el positivismo del siglo IX. Éste siguió vigente en el siglo XX, a través del neopositivismo del círculo Vienés (Carnap, 1968; Popper, 1984). Con esta “discusión de métodos” nos hemos acercado al presente. Sin embargo esta discusión ha estado marcada por las más distintas líneas de desarrollo en las diferentes ramas de la ciencia.

2.2. Líneas de desarrollo de las ciencias particulares en el siglo XX

La sociología de finales del siglo XIX estuvo marcada por las encuestas en gran escala. Tales colecciones de datos con varios miles de encuestados han sido nombradas desde entonces como “investigación tipo *survey*” y se han convertido en un importante instrumento de investigación sociológica. Tales investigaciones tenían el objetivo de alejarse de la mera práctica catedrática y de acercarse, a través de los datos empíricos duros, a la realidad social de la población. El método y la técnica, sin embargo, estaban orientados cuantitativamente.

Entrevistas estandarizadas, formularios inflexibles, métodos de encuesta basados en pruebas casuales y un análisis estadístico de los datos eran los fundamentos sobre los que se basaba la investigación social empírica. Este “movimiento de encuesta social”, sin embargo, entró en un conflicto metodológico con la sociología comprensiva de Max Weber (1864-1920). Punto de partida del principio weberiano es el desciframiento del sentido subjetivo en el actuar social del ser humano. La comprensión del individuo como primer paso metódico, luego, basándose en ello, la construcción de tipologías de acción y de tipos ideales como medios de comprensión sociológica, son elementos típicos de su pensamiento. Su crítica fue continuada y desató un contramovimiento frente a la investigación cuantitativa, sobre todo en la investigación biográfica. Esto llevó a que los principios cualitativos constituyan, hoy en día, una parte importante de la sociología.

En la psicología de habla alemana, las investigaciones cualitativas están menos extendidas. A principios del siglo XX la psicología se estableció como una ciencia independiente (de la filosofía y de la medicina). Fue influenciada sobre todo por el behaviorismo norteamericano, el cual negaba la existencia de variables subjetivas, y en cambio

planteaba “leyes de comportamiento”, basándose en experimentos en laboratorios y observaciones “objetivas”. Sólo durante los últimos años se ha podido observar el redescubrimiento de la tradición hermenéutico-fenomenológica europea en los Estados Unidos, lo cual ha llevado a que se les dé más atención a los principios cualitativos.

Una línea de desarrollo alternativa se puede observar en la socio-pedagogía. Aquí la orientación comprensiva de Wilhelm Dilthey fue adoptada desde el principio. Es por ello que en la socio-pedagogía la posición humanista ha dominado tanto tiempo, mientras las formas de investigación empírico-cuantitativas se han desarrollado relativamente tarde, aunque de una forma especialmente rápida e integral. Ya en los años 60 la pedagogía empírico-cuantitativa era una rama central de las ciencias educativas. No obstante, al producirse durante los años 70 el cambio hacia lo cualitativo en la pedagogía, y en la socio-pedagogía, esta corriente demostró tener más efecto en estas áreas que en la psicología. En el nivel teórico se tomó posición contra la línea cuantitativa-empírica de las ciencias. Se formularon concepciones histórico-críticas, dialécticas y hermenéuticas. Directamente de la reforma educativa de los años 70 del siglo XX en Alemania proviene la investigación-acción, que se basa fundamentalmente en el discurso del observador participante y acentúa más lo cualitativo que lo cuantitativo. También se puede incluir aquí la investigación cualitativa aplicada a la evaluación pedagógica.

Del mismo modo gana significado una teoría hermenéutica vital, sobre entendiéndose como un proceso de comprensión comunicativa entre el investigador y el investigado, que pone el acento en ser un proceso de aprendizaje de todos los participantes. Se trabaja con diarios personales, cartas y entrevistas biográficas, estudio de campos, entre otros. Se añaden a esto concepciones etnometodológicas y análisis de casos, que se han extendido particularmente en el ámbito anglosajón.

3. Fundamentos teóricos del pensamiento cualitativo en la socio-pedagogía

Los principales fundamentos del pensamiento cualitativo en la socio-pedagogía son los siguientes:

- Fomento de una mayor relación con los sujetos de la investigación.
- Acento de la descripción e interpretación de los sujetos de la investigación.
- Exigencia de investigar a los sujetos en su medio natural, cotidiano y no en el laboratorio.
- Acento en la generalización de los resultados, entendidos como procesos generalizables.

Estos postulados plantean una estructura fundamental del pensamiento cualitativo, que no debe presentarse como una alternativa excluyente del pensamiento cuantitativo. Los pensamientos cualitativo y cuantitativo están por regla general presentes en todo proceso de investigación y de conocimiento. Sin embargo, la tendencia hasta ahora ha sido de minimizar el pensamiento cualitativo, lo que ha conducido en muchos aspectos a resultados parcializados e inútiles. Desde la perspectiva del presente artículo, se busca por tanto reforzar al pensamiento cualitativo en el proceso de investigación y de conocimiento en la socio-pedagogía, por ejemplo, en la pedagogía social.

El objeto de estudio de la pedagogía social son las personas, los sujetos. Los sujetos de estudio siempre deben ser el punto de partida y la meta de la investigación. Ocurre con demasiada frecuencia que éstos, los verdaderos objetivos de la investigación socio-pedagógica, son relegados a un segundo plano. Se da prioridad al refinamiento de determinados métodos, en lugar de los resultados. O se transfieren teorías o partes de ellas (estructuras hipotéticas, variables, etc.) hacia otras áreas, sin haber comprobado si son adecuadas o no al medio al que son transferidas. Un acercamiento directo y abierto hacia los sujetos afectados bastaría para inmediatamente reconocer y cuestionar estas distorsiones.

Algunos ejemplos de esta transferencia se mencionan a continuación:

- Una rama de la psicología educativa se especializa en la pregunta de por qué algunos alumnos aprenden con gran energía y dedicación, mientras que otros se cierran completamente a la materia. Se desarrolló una teoría de la motivación del aprovechamiento, según la cual la

esperanza de obtener éxitos es mucho más motivante que el temor de posibles fracasos. Esta variable, sin embargo, se ha independizado de tal manera, que se creía poder catalogar y probar a todos los alumnos según el grado de su orientación hacia el éxito o al fracaso. Una investigación orientada hacia los sujetos individuales probó, por el contrario, que la motivación personal para el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de los intereses y expectativas específicas de los mismos.

Para empezar un análisis se debe tener lista una descripción exacta y general del tema a ser analizado por la pedagogía. Ya Dilthey (1894/1958b), en su fundamentación psicológica de las ciencias humanas resalta que una descripción precisa del objeto de estudio ha de ser el punto de partida desde el cual se generan, en un segundo paso, las construcciones explicativas. La descripción es la base de la pedagogía y de las ciencias humanas en general. Así la *fenomenología* de la descripción de los objetivos toma una posición preeminente. “¡Hacia las cosas en sí!” era la expresión clave de Husserl, con lo cual quería hacer frente a una comprensión de los hechos plagada por tradicionalismos, ideologías y opiniones catedráticas. De igual manera la investigación fenomenológica moderna pone en primer lugar una descripción exacta y general del objeto a ser investigado. El significado de este postulado se puede clarificar en el ejemplo arriba mencionado: una descripción adecuada de por ejemplo la motivación educativa debe tomar en cuenta los datos de todas las fuentes relevantes así como la influencia de los contenidos educativos y los del medio educativo sobre las materias de los alumnos, desde un principio.

—El objeto de estudio de la pedagogía nunca se encuentra aislado, sino que debe ser comprendido a través de la interpretación. Este conocimiento es el mérito de la hermenéutica. Ésta ha dicho desde un principio que todo lo generado por los seres humanos nunca está libre de intenciones subjetivas. Esto vale tanto para los objetos de estudio, como para el proceso investigativo en sí. La misma acción —objetivamente observable— puede tener un significado completamente diferente para los distintos actores, así como para los observadores. Estos significados deben ser primero comprendidos a través de *interpreta-*

ciones. Si por ejemplo una “investigación del bienestar” sociocientífica hace marcar a la gente con una cruz si es que se sienten felices, entonces este procedimiento no respeta este postulado, ya que tanto la gente encuestada como los investigadores tienen definiciones diferentes de felicidad. El postulado de las interpretaciones vale especialmente para todas las áreas en las que se ha de analizar material lingüístico como escrituras, entrevistas, cuestionarios, documentos, etc.

—Los objetos socio-pedagógicos siempre deben ser analizados dentro de su contexto natural y diario. Los principios cualitativos en la pedagogía social han criticado desde siempre la *generalización de resultados* obtenidos en el laboratorio. Los fenómenos socio-pedagógicos son, al contrario que en las ciencias naturales, en gran medida dependientes de las situaciones. El ser humano reacciona en el laboratorio de forma diferente a lo acostumbrado en su vida diaria. El sujeto investigado se hace preguntas acerca del sentido de los experimentos, trata de adaptarse a las expectativas y requerimientos del investigador, intenta dar una imagen ideal de sí mismo —en fin, no se comporta naturalmente. Las supuestas ventajas de la experimentación en laboratorio, aislamiento y control de la variable a ser investigada, son anuladas por esta distorsión. Sin embargo no se debe dejar de reconocer que todo acceso interrogativo a la realidad trae consigo una distorsión. Es prioridad de la investigación cualitativa aminorar estas falencias acercándose lo más posible a las situaciones diarias y naturales. El postulado expresa también que deben ser situaciones diarias a las se apliquen los resultados obtenidos.

—La generalización de los resultados obtenidos de la investigación socio-pedagógica no se da automáticamente a través de los distintos procesos, sino que debe ser fundamentada paso a paso para cada caso. Al estar el actuar socio-pedagógico atado a una situación dada, acuñado históricamente e influenciado por significados subjetivos, la *generalización de los resultados* no se deja garantizar automáticamente a través del uso de un procedimiento como, por ejemplo, el de la muestra representativa escogida al azar. Se ha confiado muchas veces en el siguiente modelo: una muestra es escogida al azar o por medio

de criterios previamente definidos, a fin de que represente la totalidad del grupo sobre el que se quiere expresar algo. Este proceder es criticado por los principios cualitativos, ya que la representatividad de la muestra nunca llega a ser total. Los criterios que llevan a ella suelen ser cuestionables. Se toma como una ficción que en las ciencias humanas se lleguen a obtener leyes naturales que tengan una validez universal. La generalización de los resultados obtenidos de la investigación debe (en el pensamiento cualitativo) estar siempre fundamentada en el caso específico. Se deberán encontrar entonces argumentos que apoyen la decisión de por qué los resultados aquí obtenidos pueden ser también válidos para otras situaciones y tiempos. Además se debe poder explicar para cuáles situaciones y tiempos específicos son válidos los resultados. Al trabajar con un número reducido de casos, la investigación socio-pedagógica cualitativa tiene problemas específicos en la generalización de los resultados. En este caso las argumentaciones intersubjetivas, el para qué y el porqué de la validez de los datos tienen un rol especial.

4. Orientaciones para el pensamiento y la investigación cualitativos en el área de la socio-pedagogía

Tras haber explicado las posiciones fundamentales sobre las que se basa el pensamiento cualitativo, llega la hora de concretizar éstas en instrucciones o modalidades de acción para los procesos investigativos. De esta manera se darán instrucciones para desarrollar técnicas de investigación que se puedan convertir en proyectos concretos de investigación. Mediante la concretización será posible controlar y evaluar lo proyectado y lo realizado.

A continuación presentaré y explicaré algunas de las más importantes diferenciaciones:

–El postulado de la orientación hacia el individuo se deja especificar mediante tres normas cualitativas. La totalidad del individuo deberá ser siempre considerada. El sujeto siempre debe ser visto en el marco de su historicidad. Una investigación orientada subjetivamente significa siempre tomar en cuenta los problemas concretos y prácticos

de éste, en una orientación problemática. Así la orientación subjetiva tiene que ver con la de la vida diaria.

–El postulado de la descripción cuidadosa tiene implícito tres pautas metódicas, las cuales siempre son acentuadas en los planteamientos cualitativos en la pedagogía social. Una descripción exacta de la realidad significa que primeramente se debe empezar por el caso individual, el sujeto. Esto sólo es posible si el objeto/sujeto es enfrentado con la mayor apertura posible. Los pasos metodológicos aplicados deberán ser analizados minuciosamente.

–El postulado de la interpretación significa, ante todo, que una investigación libre de prejuicios no es completamente posible. Es por ello que la comprensión previa del objeto de estudio deberá ser explicitada. Esto significa también que la aceptación de experiencias subjetivas propias (introspección) con el objeto de estudio es un instrumento de investigación legítimo. La investigación socio-pedagógica siempre deberá ser vista como el proceso de interacción entre el investigador y el investigado.

–Finalmente, el postulado de la generalización paulatina se deja diferenciar a través del requisito de una generalización argumentativa, la posibilidad de una inducción y, finalmente, mediante la formulación de un concepto reglamentario como objetivo de la generalización (en vez de una ley inflexible o inmutable). Sin embargo, la investigación cualitativa en la pedagogía social deberá probar en el transcurso de la generalización de sus resultados, en donde son posibles y de mayor utilidad las cuantificaciones. Estas diferenciaciones se pueden presentar en un modelo, cuyos componentes se describen a continuación.

4.1. En relación al caso particular

El pensamiento científico siempre intentará ir más allá del caso particular y de formular afirmaciones más generales. En el caso del proceder cuantitativo, sin embargo, persiste el peligro de alejarse demasiado del caso particular. Los resultados y las maneras de proceder se pueden alejar del caso particular, sin embargo deben referirse siempre al mismo

caso de estudio. Aun en pruebas al azar deberán incluirse análisis de casos particulares sobre los cuales se podrán comprobar la calidad y lo adecuado de los procedimientos y las interpretaciones de los resultados. Aparte de ello los análisis podrán perseguir fines investigativos propios: mediante estos casos particulares es posible comprobar la veracidad de las teorías, se puede comparar explicaciones alternativas y controlar suposiciones de interacción y de contexto. Es de importancia la función correctiva de los análisis en cada caso investigativo. De ello se puede formular un primer principio básico de la investigación cualitativa:

En los procesos investigativos socio-pedagógicos se deberá siempre incluir y analizar casos particulares, sobre los cuales se comprobará constantemente la idoneidad de procedimientos e interpretaciones de resultados.

4.2. Apertura

El principio de apertura hacia el objeto de estudio es una marca típica de la investigación socio-pedagógica interpretativa. Sin esta apertura no es posible una descripción “limpia”. Esta apertura se puede fundamentar a nivel teórico y metódico. Tanto estructuras teóricas e hipótesis, así como procedimientos metódicos no deben obstruir la mirada sobre los aspectos fundamentales del objeto de estudio durante el proceso investigativo. Debe ser posible aumentarlos, modificarlos y revisarlos cuando sea necesario.

El principio de apertura a nivel teórico tiene como objetivo primario criticar el apego excesivo de la investigación hacia las hipótesis. Esta posición señala que es científico cuando antes del análisis empírico se formulen hipótesis fundamentadas teóricamente que hayan sido comprobadas en el objeto de estudio mismo. Pertenece ya al proceso investigativo el que los aspectos interesantes de la investigación, sean incluidos en la discusión. Hacer trampas en este lugar (como ocurre generalmente), y escribir en el reporte investigativo que se habían tenido de antemano hipótesis para ello, es más desleal aún. Es por ello que, desde el principio, el investigador debe concederse más apertura hacia el objeto de estudio y mantener los ojos abiertos para cosas nuevas durante el proceso investigativo. Obviamente todo esto no se debe-

rá interpretar como una actitud antiteórica. Estructuraciones teóricas previas (también las hipótesis) persisten como instrumentos valiosos de la investigación, ya que no son ni más ni menos que los resúmenes y estructuraciones actuales de todo el saber acerca del objeto a ser estudiado. Por ello siempre deberán ser tomadas en cuenta. Llegado el caso de que los instrumentos no sean capaces de analizar material importante, se deberá permanecer también aquí abierto a cambios y revisiones. De ello resulta el segundo principio de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

El proceso de investigación deberá tener una apertura tan grande hacia el objeto de estudio, de modo que sean posibles cambios, complementos y revisiones tanto de las estructuras teóricas, de las hipótesis y de los métodos, cuando el objeto así lo requiera.

4.3. Control de métodos

Una adecuada descripción de un objeto de estudio socio-pedagógico es posible sólo si los métodos usados para ganar conocimientos son controlados constantemente. Este es un principio que ha sido tradicionalmente dejado de lado en todos los principios cualitativos. Aún los mejores y más brillantes resultados son completamente inútiles si es que no pueden ser comprobados. La comprobación ocurre mediante el uso de un procedimiento explícito y metódicamente controlado, ya que el resultado sólo puede ser comprendido a través del camino que llevó hacia él. La exigencia de un control de los métodos significa dos cosas: el procedimiento debe ser explícito y debe apoyarse sobre reglas fundamentadas. Mientras más abierto sea el proceder, más exacta tiene que ser la descripción de lo que ocurre en cada paso. Cada manera de proceder debe ser explicada y documentada. Procedimientos controlados metódicamente significan un apego a reglas. Los métodos abiertos son asegurados a través del uso de un procedimiento sistemático, los pasos siguen reglas claras y quedan fundamentados por ellas. Esto representa la base para la generalización de los resultados. En esto se basa el tercer principio de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

El proceso de investigación socio-pedagógica debe, a pesar de su apertura, proceder de una manera metódicamente controlada, que explique detalladamente los pasos procedimentales seguidos basados en reglas fundamentadas y documentadas.

4.4. Comprensión previa

Si se parte del hecho de que los objetos socio-pedagógicos siempre deben ser leídos e interpretados, esto significa también que las interpretaciones no pueden dejar de tener condiciones previas. La propia comprensión de algo influye en la interpretación —ésta es una de las leyes de la hermenéutica. La exigencia de un proceder orientado hacia la interpretación significa que se debe mantener abierta esta comprensión previa al empezar el análisis, adaptarla al objeto de estudio y de esta manera hacer medible el influjo de la interpretación propia sobre el resultado. Esta manera de proceder se conoce como la “espiral hermenéutica” y se deja representar esquemáticamente de la siguiente manera:

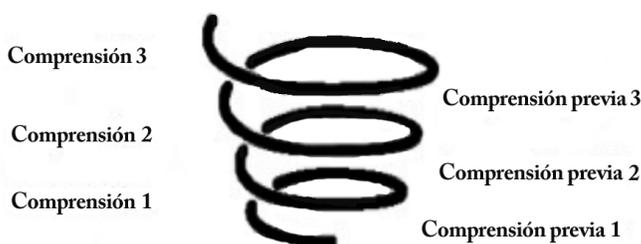


Figura 2. Espiral hermenéutica.

La apertura y desarrollo de la comprensión previa no sólo es importante en la hermenéutica socio-pedagógica, sino también en la teoría social crítica (Horkheimer y Adorno, 1969; Habermas, 2011), este

procedimiento es una alternativa necesaria a un discurso científico-naturalista supuestamente libre de valoraciones. Y es que, aun sin una explicitación de la comprensión previa, la opinión del investigador influencia marcadamente al proceso total investigativo. Así queda definido un cuarto principio de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

El análisis de los objetos socio-pedagógicos siempre está influenciado por el entendimiento o comprensión previa del analista. Es por eso que la comprensión previa debe mantenerse abierta y desarrollarse paso a paso de acuerdo a su objeto de estudio.

4.5. Introspección

Si la introspección —entendida como la capacidad de analizar el propio pensar, sentir y actuar— es o no un método científico válido, fue discutido a fondo sobre todo en la psicología. Pero, también las demás ciencias humanas se hacen la misma pregunta. Desde el punto de vista cualitativo se ve muy bien que se haya rehabilitado esta perspectiva, ya que la explicación del entendimiento previo y la comprensión del objeto no son posibles sin la introspección. Aun en una investigación puramente cuantitativa se captan datos introspectivos. Ésta es una de las razones que habla a favor de una investigación cualitativa: tales procesos deben explicarse y de esta manera ser sometidos a una comprobación científica. De ello surge un quinto fundamento de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

Durante el análisis socio-pedagógico también se permiten datos obtenidos a través de la autoobservación (datos introspectivos) como fuente de informaciones. Sin embargo, éstos deben ser identificados, fundamentados y comprobados como tales.

4.6. Interacción investigador – objeto de estudio

Según el pensamiento cualitativo, la relación existente entre el inves-

tigador y el objeto de estudio no debe ser contemplada como estática. Tanto el investigador como su objeto cambian a través del estudio. Es por ello que la investigación debe ser vista como una interacción participativa entre ambos.

Ya en las ciencias naturales se reconoce que no existen mediciones objetivas absolutas y que cada medición es de por sí una intervención en el área del objeto, que lleva consigo un cambio en el mismo. En las ciencias sociales se suma a esto que sus objetos de estudio son entidades que reaccionan a la investigación, que cambian, y de las cuales sólo es posible ganar “datos” a través de procesos de comunicación. Estos “datos” son además interpretaciones subjetivas, que surgen de determinados procesos interactivos (como los mencionados en el programa del “interaccionismo simbólico”). “La primera premisa dice que los seres humanos reaccionan frente a las cosas basándose en los significados que ellos les den a las mismas. La segunda premisa dice que estos significados surgen o se derivan de las interacciones sociales con sus prójimos. La tercera premisa dice que los significados son manejados o cambiados en un proceso interpretativo usado por la persona en su enfrentamiento con la cosa” (Blumer, 1982, p. 81). Con esto no se pretende negar la existencia de propiedades objetivas de los objetos científico-humanistas, pero su acceso siempre se dará a través de las interpretaciones subjetivas y estará atada a los procesos de interacción.

Debe ser mencionado el hecho de que en el proceso de investigación socio-pedagógica los problemas y miedos del investigador, así como los procesos de transmisión en el sentido psicoanalítico, son un factor innegable. Los procesos de interacción e intercambio entre investigadores e investigados son de esta manera los verdaderos datos de las ciencias humanas en el paradigma de la investigación socio-pedagógica cualitativa. En este sentido se puede hablar de una investigación cualitativa dialógica. Así se ha determinado el sexto principio básico:

La investigación socio-pedagógica debe verse como un proceso interactivo en el transcurso del cual el investigador y el objeto de estudio cambian.

4.7. *Integralidad*

Tal vez el más importante rasgo de la interpretación de sujetos en el pensamiento cualitativo es el acento en la integralidad. Por ejemplo, en la medicina integral se descubrió que una observación aislada de distintos aspectos de la vida humana, sin relacionarlos con la totalidad de la persona, lleva consigo un germen de errores. La separación analítica en distintas variables o partes puede tener sentido, pero siempre se debe remitir al significado dentro de un contexto global. También en la psicología el pensamiento integral tiene una larga tradición. En la sociología la crítica social de la escuela de Frankfurt ha exigido siempre que se tome en cuenta la totalidad social. Aquí se resalta la relación dialéctica entre el elemento y la totalidad: “Así como no se puede separar el todo de la vida, de la cooperación y el antagonismo de sus elementos, tampoco se puede entender a un elemento en su funcionamiento sin una comprensión del todo, el cual debe su existencia al movimiento del ser singular” (Horkheimer y Adorno, 1969, p. 12). También en la socio-pedagogía se reclama una formación integral que respete la integralidad del sujeto. La visión holística del ser humano postula que las diferentes funciones humanas (pensar, sentir, actuar) y las áreas de la vida (sociedad, profesión, familia, amistades, etc.) sean vistas solamente como diferenciaciones analíticas, que siempre deben volver a ser unidas. Este es también el pensamiento fundamental orientado a los casos particulares en la socio-pedagogía. Así se formula el séptimo principio básico de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

Las separaciones analíticas en las funciones y áreas vitales humanas, deben siempre ser unidas, vistas, corregidas e interpretadas como una totalidad.

4.8. *La integración histórica de la investigación*

El descuido de la dimensión histórica en las ciencias humanas ha llevado a los más increíbles errores de interpretación. Así, por ejemplo, en los EUA en los años 40 del siglo pasado se hizo un test de inteli-

gencia nuevo entre todos los adultos de todas las edades. Los adultos jóvenes obtuvieron los mejores puntajes, y los cuocientes intelectuales al parecer disminuían con la edad. Durante largo tiempo este test se tomó como prueba fehaciente de que la disminución de la inteligencia empezaba a partir de la madurez, hasta que reflexiones históricas llevaron a la revisión de los resultados. Se vio que los contenidos del test estaban relacionados con el sistema educativo de los menores; si se hubiera orientado el test hacia los contenidos educativos dados a principios de siglo, tal vez los resultados hubieran sido al revés. Es por ello que se critica la comprensión ahistórica de los objetos presente en los principios de la investigación tradicional cuantitativa. Ésta cierra la mirada ante los cambios y las relaciones históricas. Sin embargo, en el área de las ciencias humanas las relaciones históricas tienen prioridad. Generalizaciones que se aparten de las condiciones concretas del contexto y de su origen, deben ser siempre analizadas con cuidado. Así, de ello se deriva el octavo principio básico:

La comprensión del objeto de estudio en el pensamiento cualitativo deberá ser, siempre y cada vez más, histórico, ya que los objetos científico-humanistas siempre tienen su historia y se encuentran en constante cambio.

4.9. Orientación hacia los problemas

En la investigación cualitativa se pone énfasis en la unión de la investigación de bases y su aplicación en las ciencias humanas. Se exige que el pensamiento se aplique directamente sobre problemas prácticos y que los resultados obtenidos se relacionen inmediatamente con la práctica. Principalmente en la investigación cualitativa se ha dicho que los objetos socio-pedagógicos son siempre dependientes de su contexto y lo que resulta en su historicidad y en su interpretación subjetiva. Así pues una investigación de base pura, sin un vínculo o aplicación social, aparece como problemática. Tanto la teoría crítica sociológica como la psicológica, como también la investigación socio-pedagógica han exigido una práctica orientada al entorno social. Este primado de la problematización práctica es también válido para otras áreas de la

socio-pedagogía como punto de partida y objetivo de análisis. Así de ello se desprende el noveno principio:

Las investigaciones socio-pedagógicas deben tener un planteamiento de problemas concreto y práctico como objetivo primario, con el que se puedan relacionar los resultados de la investigación.

4.10. Generalización argumentativa

Los resultados obtenidos de la investigación socio-pedagógica casi siempre tienen sólo validez para el área de donde fueron obtenidos. Si es que se los ha de aprovechar para otras áreas, para resolver otros problemas y aplicarlos, deben ser generalizados. Para hacerlo la investigación cualitativa no quiere usar métodos establecidos de generalización. En cada caso aislado se debe argumentar por qué la generalización se permite o no. Para ello se debe definir exactamente cuáles elementos de los resultados son generalizables. Se puede servir con ese fin de una gama de argumentos, tales como el análisis de las situaciones y la consulta a los investigados. En cada caso se fundamentará plausiblemente la generalización, o no, de los resultados. De esta manera ha quedado en pie un décimo fundamento de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

Para la generalización de los resultados obtenidos a partir de la investigación socio-pedagógica se debe fundamentar argumentativa y explícitamente cuáles son los resultados que podrán ser generalizados sobre qué situaciones, áreas y tiempos.

4.11. Inducción

Las ciencias naturales cuantitativas siempre han estado orientadas al ideal de una explicación deductiva. Una hipótesis general al principio de la investigación describe una relación existente. De la hipótesis se derivan deductivamente principios específicos, comprobables sobre el objeto de estudio. Si estos principios específicos pueden ser mantenidos, la hipótesis se considera por lo menos temporalmente como

demostrada. En el caso contrario se la considera falsa (falsación). El racionalismo crítico, como lo postula Popper (1984), va más allá aún: declara que la falsación de hipótesis es el único procedimiento científico exacto. Si se falsan suficientes hipótesis, la “verdad” surgirá por sí misma.

Esta declaración constituye algo completamente irreal. La mayoría de los científicos toman a escondidas el camino inverso, el de la inducción. Partiendo de distintas observaciones construyen las primeras suposiciones sobre las relaciones existentes, buscando luego afirmarlas mediante más observaciones sistemáticas. El pensamiento cualitativo permite este proceder inductivo explícitamente, pero haciéndolo sujeto de un control y comprobación. De este modo el undécimo primer fundamento de la investigación cualitativa socio-pedagógica surge de la siguiente manera:

En la investigación cualitativa socio-pedagógica los medios inductivos juegan un papel importante para apoyar y generalizar los resultados, sin embargo, estos medios deben estar sujetos a un control.

4.12. *El concepto de regla*

Estrechamente emparentada con el punto anterior esta la comprensión, de que en las ciencias humanas y de esta manera también en la socio-pedagogía, es de poco provecho buscar leyes generales que no sean temporal ni espacialmente dependientes. Tales leyes existen a lo sumo en las ciencias naturales y aún allí son objeto de polémica. Un proceder deductivista, como el criticado anteriormente, postula de antemano la existencia de tales leyes. El pensamiento cualitativo se opone en este lugar al concepto de la regla. Parte para ello de que los seres humanos no funcionan automáticamente de acuerdo a leyes, sino que a lo sumo se pueden encontrar regularidades en su pensar, sentir y actuar. Éstos sin embargo no son procesos automáticos, sino que son originados por el ser humano mismo. Así se pueden permitir discrepancias (ninguna regla existe sin su excepción). Las reglas siempre están atadas a contextos situacionales y sociohistoricos. Así pues el concepto de la regla aparece para el contexto humanístico como más

adecuado que el de la ley. Es este el décimosegundo principio de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

En el contexto humanístico-científico no se definen similitudes con leyes generales, sino con reglas adaptadas al contexto.

4.13. Cuantificabilidad

Una función importante del pensamiento cualitativo es posibilitar cuantificaciones con sentido. A través de esta comprensión integrativa la oposición entre cualitativo y cuantitativo se allana y se ponen de manifiesto las conexiones que ambas líneas de investigación comparten. La facilitación de cuantificaciones inteligentes se lleva a cabo en diferentes niveles. Como primer paso se muestran en el proceso investigativo los puntos desde donde se pueden llevar a cabo pasos cuantitativo-analíticos. Por otra parte la cuantificación siempre pone como condición previa la formación de unidades, cuya función es la de ser la base de las operaciones matemáticas. Estas unidades deben ser comparables entre sí. A fin de desarrollar ello es necesario realizar pasos analíticos cuantitativos previos. Después de todos los resultados tienen que poder ser interpretados y relacionados con su origen. Mientras tanto, se ha formado dentro del análisis cualitativo la opinión de que las cuantificaciones son un paso importante para el aseguramiento y la generalización de los resultados. Así se ha formado este, el décimotercer principio de la investigación cualitativa socio-pedagógica:

También en las investigaciones socio-pedagógicas orientadas cualitativamente se pueden —a través de análisis cualitativos— crear las condiciones para unas cuantificaciones con sentido que sirvan para el aseguramiento y generalización de los resultados.

5. A modo de conclusión

Con estos trece principios he descrito puntos de vista centrales y fundamentales del pensamiento cualitativo. Ellos forman la base para el

desarrollo de planes y procesos de investigación cualitativa. Con ayuda de ellos se podrá también comprobar cuán a fondo toman en cuenta las investigaciones humanístico-científicas el pensamiento cualitativo. Es decir, sirven como un cuestionario cualitativo. Después de ella las investigaciones socio-pedagógicas se pueden considerar como cualitativas cuando:

- Se incluyen casos particulares o aislados en el proceso de investigación (primer principio).
- El proceso de investigación se mantiene básicamente abierto hacia complementaciones y revisiones (segundo principio).
- Se controlan metódicamente los pasos procedimentales, es decir, explícita y reguladamente (tercer principio).
- El entendimiento previo del investigador se mantiene abierto y visible (cuarto principio).
- Se permite material introspectivo en el análisis (quinto principio).
- El proceso de investigación se ve como una interacción (sexto principio).
- Se puede observar una comprensión integral del objeto de estudio (séptimo principio).
- El objeto de estudio es visto dentro de su contexto histórico (octavo principio).
- Se parte de problematizaciones concretas y prácticas (noveno principio).
- La generalización de los resultados se puede sostener argumentativamente (décimo principio).
- Se permiten procesos inductivos para el apoyo y la generalización de los resultados (undécimo principio).
- Las regularidades en el área de estudio se describen con reglas contextuales y se evita el uso de leyes estáticas (décimosegundo principio).
- Mediante el uso de pasos analíticos cualitativos se crea una base para cuantificaciones que tengan sentido y razón de ser (décimotercer principio).

Referencias

- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora S.A. Editora.
- Carnap, R. (1968). *Logische Syntax der Sprache*. Wien: Springer.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexionen über die Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cicourel, A. V. (1974). *Methode und Messung in der Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dilthey, W. (1958a). *Gesammelte Schriften. Band 11*. Leipzig & Berlin: Teubner.
- Dilthey, W. (1958b). *Gesammelte Schriften. Band 5*. Leipzig & Berlin: Teubner.
- Habermas, J. (2011). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (2003). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hughes, K. P. (1995). Feministische Pädagogik und feministische Epistemologie: ein Überblick. En W. Gieseke (Ed.), *Erwachsenenbildung als Frauenbildung* (pp. 148-170). Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, DIE.
- Popper, K. (1984). *Objektive Erkenntnis: ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Riedel, M. (1990). *Verstehen oder Erklären. Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Störing, H. J. (1991). *Kleine Weltgeschichte Der Philosophie*. Frankfurt am Main: Fischer.

Recibido: 06-01-2014 Aceptado: 16-04-2014