

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Por Edgar Ramírez Monsalve *

Recibido:
D 04 M 05 A 09

Aprobación interna:
D 27 M 05 A 09

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la investigación educativa, con énfasis sobre desarrollos epistemológicos, modelos y enfoques de referentes educativos de orden cualitativo y cuantitativo.

Palabras clave

Investigación educativa, referentes de investigación, investigación cualitativa y cuantitativa.

Abstract

This article considers academic research and stresses the importance of its epistemological developments, models and view points, using both : qualitative and quantitative educational referents.

Keywords

Academic research, research referents, qualitative and quantitative research.

* **Edgar Ramírez Monsalve**

eramirez@unalmed.edu.co

Edgar Ramírez Monsalve es Profesor Titular de la Universidad Nacional de Medellín.

1. Características de la investigación educativa

La investigación en educación (como en todo campo disciplinar) a través de sus reflexiones y prácticas se distingue por unas características que la tipifican y la identifican en su quehacer, los objetos de estudio que aborda, los objetivos que se propone y los métodos que utiliza.

De acuerdo con Latorre (et al, 1996, p. 37) en el cuadro 1 se detallan las especificidades propias de la investigación en educación.

Un aspecto a destacar en el marco de la investigación educativa (expresado en el cuadro anterior) da cuenta de los niveles de complejidad de los hechos, fenómenos y procesos en la investigación educativa, por la naturaleza del objeto de estudio, por las dinámicas cambiantes en los objetivos y en las variables que intervienen en la educación. Otro aspecto es el relacionado con los valores y lo ideológico. Es cierto que la investigación cualitativa, a través de sus referentes paradigmáticos, avanzó de forma considerable en esta dirección al admitir los juegos de intereses y el papel de los valores en la investigación; no obstante, hay que ser cuidadosos para que no se impregne una investigación educativa de excesivo subjetivismo.

En cuanto al carácter pluri-paradigmático en el estudio de los fenómenos educativos, lo cualitativo admite la flexibilidad y los usos abiertos de distintos referentes. Hoy día se emplean con preferencia los paradigmas de la investigación cualitativa, obviamente acompañados de aportes de referentes de la investigación cuantitativa. Por su parte, lo interdisciplinario es una característica de la investigación en todas las ciencias humanas y socia-

les, y cobra fuerza en la investigación educativa a través de aspectos éticos, filosóficos, antropológicos, políticos, sociales, psicológicos, económicos y culturales, posibilitando el diálogo con lo educativo, abriendo especializaciones al saber educativo y, por tanto, a la investigación educativa.

1.1 Modalidades de la investigación educativa

De acuerdo con los objetivos, con el enfoque de investigación o con los aspectos éticos, se puede clasificar las modalidades de investigación educativa. En términos generales, sin descartar otras posibilidades, las siguientes son las modalidades de mayor reconocimiento en investigación educativa.

1.1.2 De acuerdo con los objetivos

Se clasifica en exploratoria, descriptiva, explicativa y experimental. En la investigación *exploratoria* los fines son descriptivos y explicativos; regularmente, estas investigaciones tienen cierto carácter de provisionalidad porque pretenden elaborar un diagnóstico sobre cierta situación, fenómeno u objeto en particular. En la *descriptiva*, los fines son la descripción de las situaciones, fenómenos u objetos que se pretende investigar; utiliza la observación y las correlaciones en su forma de trabajo y abordaje de lo que estudia. En la *explicativa*, los fines son la explicación de las distintas relaciones de las situaciones, fenómeno u objeto de estudio, y su articulación con la estructura que los cruza o los interviene. Y en la *experimental* los fines son buscar la causalidad para el control y la manipulación de las variables e indicadores que tocan la situación, fenómeno u objeto motivo de la investigación.

Cuadro 1. Atributos de la gestión educativa

ATRIBUTO	DEFINICIÓN
Fenómenos más complejos.	La realidad educativa es cualitativa y compleja. Sus aspectos, entre ellos, valores, creencias o significados, son de difícil observación y experimentación. Su naturaleza, además de ser compleja, es dinámica e interactiva, existe en ella factores relacionados con lo moral, lo ético y lo político. Se debe asumir con actitudes netamente humanistas e interpretativas. Su estudio se impregna de subjetividad e imprecisión en los resultados.
Mayor dificultad epistemológica.	Dada la naturaleza de este tipo de fenómenos, únicos e irrepetibles, se hace imposible su reproducción. La intervención de la multiplicidad de variables que participan en ellos hace que su control escape de las manos de quien los estudia. Se recomienda que en su investigación sean contextualizados.
Carácter pluri-paradigmático.	Para el estudio de la realidad educativa se utilizan diferentes paradigmas, perspectivas y métodos que intentan describir la realidad.
Carácter pluri-metodológico.	Para el estudio de la realidad educativa se utilizan métodos relacionados con la experimentación y observación; sin embargo, dada la exigencia de rigor científico se apela a la necesidad de aplicar metodologías no experimentales, distintos modelos y métodos de investigación.
Carácter multidisciplinar.	El estudio, descripción y explicación de los fenómenos educativos precisa de una mirada desde distintas perspectivas, en particular desde la sociología, la psicología y la pedagogía. Para ello es imprescindible un esfuerzo coordinado de las mismas.
Relación investigador/objeto.	En la investigación educativa, tanto los fenómenos a estudiar como el sujeto investigador son de la misma naturaleza.
Dificultad en la consecución de objetivos.	Los fenómenos educativos cambian rápidamente en el espacio y en el tiempo, esto hace difícil el establecimiento de regularidad y generalización y, por ende, la definición y consecución de los objetivos.
Problema de delimitación.	La investigación educativa carece de un marco claro y bien definido. Su carácter difuso y relativamente impreciso obliga a mantener una actitud abierta hacia sus diferentes formas, posibilidades, y a realizar un esfuerzo de clarificación.

1.1.3 De acuerdo con el enfoque de investigación

Existen en las ciencias sociales dos enfoques en la investigación: el cuali-

tativo y el cuantitativo. La *investigación cualitativa* es un enfoque analítico y metodológico que busca explicar, comprender e interpretar los distintos

La investigación educativa

fenómenos u objetos de investigación a través de una serie de relaciones, comportamientos, interacciones, actitudes, aptitudes, valores, significados y creencias que son de difícil medición y que el investigador capta, dándole significación y sentido en el marco de lo social y de lo humano.

La *investigación cuantitativa* es un enfoque de investigación desarrollado desde la perspectiva empírico-analítica, y se apoya en la mensurabilidad de las variables e indicadores que hacen parte de la investigación —todo es cuantificable. De ahí la importancia de los procesos de medición a través de procedimientos estadísticos y matemáticos.

1.1.4 De acuerdo con el enfoque educativo

La investigación educativa puede ser ideográfica o nomotética. Las investigaciones ideográficas suceden cuando se pretende estudiar un fenómeno, situación u objeto singular, comprendiéndolo en sus múltiples relacionamientos: las nomotéticas buscan leyes y explicaciones generales, siendo básicamente experimentales.

2. Aspectos éticos y morales de la investigación educativa

Para Latorre (et al, 1996, p. 49), la investigación educativa debe seguir reglas éticas mínimas tales como:

- i) “Nadie tiene derecho a entrar en la vida de otra persona para investigar sin su consentimiento y aceptación consciente y libre”, ii) “El investigador sólo puede hacer uso de la información obtenida para los fines previstos y conocidos por los sujetos que han participado en la investigación”, y iii) Al investigar con personas se deberá tener presente que éstas tienen unos derechos que se han de respetar por encima de todo”.

Tanto los objetivos y los productos, como los fines de la investigación, deben ser respetuosos de los derechos, la intimidad, la credibilidad y la confianza que grupos y personas depositan en el investigador, en el proceso de investigación y en los momentos donde éste se contextualiza, durante y después. Al respecto Fox (1981, p. 436) elabora un cuadro sintético que muestra de forma detallada las condiciones éticas de la investigación educativa: (Ver cuadro 2 Pag. Sig.)

3. La investigación educativa: Recuento histórico, paradigmas, referentes y problemas

Las alusiones históricas a la investigación educativa en este ensayo parten del período contemporáneo, cuyo inicio algunos historiadores ubican a partir de los años cincuenta. Los referentes paradigmáticos de mayor presencia en la investigación educativa en las décadas de los cincuenta y sesenta estuvieron relacionados con el empirismo positivista, el funcionalismo y las denominadas teorías del capital humano. El empirismo positivista y el funcionalismo se enfocaron en el estudio de la desigualdad en las oportunidades sociales, en tanto que la preocupación de la teoría del capital humano se centró en los asuntos económicos.

Los trabajos del funcionalismo plantearon el papel del sujeto de acuerdo con los roles sociales y la función de la educación como niveladora social. La teoría del capital humano buscaba la productividad social y las competencias productivas a través de la capacitación de los individuos escolarizados para obtener mayor eficiencia productiva.

Cuadro 2. Condiciones ético-morales para realizar una investigación educativa

1. "Al sujeto se le debe informar de la finalidad de la investigación y del uso que se va a hacer de los datos que se solicitan. También tiene derecho a decidir por sí mismo si desea facilitar o no los datos para tal finalidad y uso. En caso de sujetos deficientes se debe pedir consentimiento a sus padres o tutores".
2. "Los sujetos deben conocer la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación lo máximo posible, antes de la recogida de datos. En ocasiones el investigador no podrá ser totalmente sincero sin afectar a la validez u objetividad del instrumento; en tal caso la información debe darse cuanto antes, una vez recogidos los datos. El investigador, en este caso, no debe mentir a los sujetos y les dirá que no puede proporcionarles más detalles sobre la investigación, pues podría influir en los datos. No hay nada que justifique la mentira. Las personas que participan en una investigación comprenden, si se les explica con sinceridad, por qué no se les puede proporcionar más información sobre un proyecto o instrumento".
3. "El hecho de participar en un proyecto de investigación no ha de tener ningún efecto grave sobre los sujetos o sobre su ambiente. Se debe proteger a los participantes de incomodidades, amenazas, riesgos físicos y mentales".
4. "Los sujetos consultados tienen derecho a que su información sea confidencial. El investigador debe informar a los informantes. Deberá cumplir rigurosamente las condiciones y acuerdos negociados con los sujetos y las promesas que les haga".
5. "El instrumento y la situación de investigación no podrán exigir una conducta que en condiciones normales no se espera obtener de los sujetos o se les permite realizar. Esto significa que el investigador debe actuar con unas normas éticas profesionales".
6. "La situación de investigación debe permitir que los sujetos obtengan el máximo provecho de su participación. La vía de comunicación entre investigador y sujetos investigados ha de ser bidireccional. Si éstos lo desean, pueden exigir que se les proporcione un resumen de los datos o el informe de investigación".

Instituciones de corte multinacional difundieron estos presupuestos, entre ellas se destacaron el Banco Mundial y la Fundación Ford.

Existen algunos elementos metodológicos y teóricos en común, en estos referentes, que se ubican metodológicamente en el enfoque cuantitativo de las investigaciones en educación:

- i) "Considerar la metodología como un factor neutro", ii) "Sustentar la racionalidad como un elemento que posibilita los cambios deseables", y iii) "Considerar la educación como un factor necesario para la formación de los individuos" (Chernick, 2002, p 67).

Desde los años sesenta hasta nuestros días, despuntaron con fuerza otras opciones teórico-metodológicas que

tenían en el marxismo un referente para la reflexión y para la acción: la teoría de la sociología de la educación, las teorías del conflicto, las teorías críticas y la teoría de la educación para la libertad. Lo interdisciplinario comenzó a cobrar fuerza en los temas de la educación. Entre los teóricos e investigadores destacados que influirían de forma notable en la investigación social y en la investigación educativa en esta línea, se encuentran Aple, Argirys, Baudelot, Bowler, Levin Bernstein. Estos teóricos tenían en común el estudio sobre las clases sociales, la política, el poder y la escuela. Sus investigaciones dieron cuenta de temas sobre: la escuela como institución donde se reproducían las relaciones de poder; las formas de organizar el conocimiento: el currículo, la estructuración

La investigación educativa

del currículo y la producción del conocimiento técnico como legitimación del poder; las formas de distribución del conocimiento: las redes escolares; las formas de distribución del conocimiento: valores y actitudes acordes con la división del trabajo; la legitimación de los códigos socio-lingüísticos en la comunicación, y la escolaridad.

Giroux (1992) plantea que esta perspectiva teórica evoluciona y se expresa en teorías como el currículo oculto, la teoría de la resistencia, la investigación participativa y la teoría de la socialización. Estas teorías siguen en parte el hilo de reflexión de las teorías pioneras de los años sesenta e insisten en la orientación de la justicia sociopolítica a través la educación.

Otros escenarios conceptuales de la teoría educacional son expresados por Hirst de esta manera:

“El problema central de la teoría son las cuestiones morales, de un nivel particular, enfocadas a la práctica educativa. En consecuencia: la teoría educacional no es, en sí misma, una forma autónoma de conocimiento ni una disciplina autónoma. Sus rasgos lógicos no implican una estructura conceptual única, ni unos criterios únicos de validación. La teoría educacional no constituye un campo de conocimiento puramente teórico porque, en su formulación, se expresan los principios para la práctica” (1966, p. 94).

Y agrega que:

“los principios educativos se justifican epistemológicamente como recursos directos al conocimiento mediante formas científicas, filosóficas e históricas. Más allá de estas formas de conocimiento, la teoría educacional no exige síntesis teórica” (Ídem).

O'Connor (Cf. 1984), respecto a lo enunciado afirmado por Hirst, plantea que la teoría educacional se centra en las conclusiones empíricamente establecidas y no en una finalidad práctica general. El debate se animó a raíz de las polémicas que se suscitaron respecto al hecho científico, el objeto de la investigación educativa y, de otro lado, los aportes de la investigación cualitativa en investigación social. En el siguiente apartado se reseñan los tópicos centrales y los referentes conceptuales básicos consignados en los paradigmas de la investigación educativa.

3.1 Paradigmas de la investigación educativa

Existen posiciones y referentes paradigmáticos que dan cuenta de cómo se produce el conocimiento. De un lado, los denominados referentes empírico-positivistas que se ubican en el enfoque cuantitativo de la investigación; de otro, los del enfoque cualitativo, en los cuales están los denominados referentes y posiciones paradigmáticos como el interpretativo, el sociocrítico y la investigación-acción-participación (IAP).

En Latorre (Cf. Op. Cit.) se define el concepto de paradigma como aquella opción teórico-metodológica que permite compartir visiones, concepciones y actitudes para darle unidad de sentido a los procesos de investigación. En investigación social, hoy día, los referentes y posiciones teórico-metodológicas se combinan en triangulaciones creativas que facilitan abordar los procesos, objetos o fenómenos que se pretende investigar. A su vez, las triangulaciones metodológicas facilitan las conceptualizaciones y los procedimientos metodológicos porque permiten procesos abiertos y creati-

vos en las reflexiones teóricas y en la búsqueda y procesamiento de la información. Esto enriquece los distintos momentos del proceso de investigación con los aportes de los distintos referentes.

3.1.1 El paradigma positivista

Este referente paradigmático está asociado a la denominada corriente del empirismo, que encuentra en la experiencia y el uso de los sentidos las fuentes legitimadoras del conocimiento. Todo conocimiento debe estar avalado por la experiencia empírica. Aspectos como la comprobación y la comparación se constituyen en los soportes de verdad de esta corriente.

La existencia de leyes y principios universales es una preocupación del investigador en este referente paradigmático. La necesidad de explicar a través de variables e indicadores de orden matemático o estadístico es lo que lo lleva a cuantificar y, por este procedimiento, a dar explicaciones que se enmarcan en lo cuantitativo.

Se destacan en este referente teóricos como: Boudon y Coleman. En el cuadro 3 (tomado de Latorre, Op. Cit. p. 20) se señalan los principales postulados del paradigma positivista.

Las ciencias naturales constituyeron un ejemplo a seguir en la perspectiva positivista. Las distintas tendencias y

los procesos de las ciencias sociales, al igual que sus objetos de estudio, fueron asumidos como hechos, por consiguiente la interpretación sólo fue posible desde el método hipotético-deductivo.

El investigador es un observador de los fenómenos que pretende investigar, por ello no puede intervenir con juicios de valor o con apreciaciones ideológicas o personales, pues estaría viciando de subjetividad el proceso de investigación; se predica desde este referente paradigmático la neutralidad del investigador porque ella garantiza lo científico de la investigación. Así, su función está circunscrita al control del proceso de recogida y procesamiento de la información, pero específicamente al control de datos que permitan la descripción del fenómeno estudiado, y sus explicaciones deben estar en consonancia con los objetivos planteados; la predicción de los resultados se articula al universo de estudio establecido.

En investigación educativa, los estudios de teóricos del positivismo se preocuparon por abordar temáticas de series estadísticas para demostrar la ineficiencia e ineficacia de ciertos indicadores de cobertura, crecimiento y rendimiento de la escuela y de los escolares: relación profesor-alumno en cuanto a inversión y tasas de retorno de dicha inversión.

Cuadro 3. Postulados sobre los que se apoya el paradigma positivista

1. El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia.
2. Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural, y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.
3. El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien los descubre.
4. Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
5. Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

La investigación educativa

3.1.2 El paradigma interpretativo

La preocupación de este referente paradigmático apunta hacia la comprensión e interpretación del objeto que aborda. Son de gran significación los textos y los contextos donde se desarrolla la investigación. Los porqués son guías metodológicas que permiten al investigador adentrarse en las distintas opciones de comprensión e interpretación. Las relaciones, las acciones y las actuaciones cobran sentido y significado en este referente porque encierran mensajes que el investigador debe desentrañar.

El espacio, el tiempo y, en general, la interpretación del contexto del objeto que se pretende investigar, da cuenta al investigador de una realidad que de suyo es compleja e intrincada, y que amerita ser estudiada con los relacionamientos de hermenéuticas complejas. Todas las acciones humanas y la vida misma tienen niveles de complejidad que las más de las veces requieren de ejercicios interdisciplinarios para su conocimiento. El avance en ciencias sociales y las perspectivas de triangulación metodológica han permitido desarrollos importantes de este referente metodológico.

Siguiendo a Latorre (Op. Cit., p. 41), en el cuadro 4 se muestran los postulados centrales de este referente paradigmático.

Los sujetos son emisarios de mensajes que requieren ser leídos e interpretados en las relaciones sociales. De allí la importancia de la intersubjetividad, la cual permite plantearse una serie de percepciones, reflexiones, preocupaciones e interacciones que deben ser conocidas y reflexionadas por el investigador de lo social.

La perspectiva de investigación desde los presupuestos interpretativos comprende una mirada integral y holística. El todo debe ser interpretado y debe dársele significado en relación dinámica con las partes; se establecen diferencias entre ellas, pero son integradas, en el marco del análisis de la investigación, al todo que comprende el fenómeno objeto de estudio.

Se diferencia este referente paradigmático del positivista en el papel del investigador y de los insumos que trabaja: el investigador es parte activa de la investigación y, además, los juicios de valor, las creencias y los conceptos ideológicos tienen plena validez.

Las investigaciones educativas apuntan, desde esta óptica, a la interpre-

Cuadro 4. Postulados sobre los que se apoya el paradigma interpretativo

1. Se esmera por la comprensión, significado y acciones.
2. Su proceder busca penetrar en el mundo personal de los sujetos.
3. Su objetividad subyace en el ámbito de los significados a través del acuerdo intersubjetivo.
4. Se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular.
5. Se desarrolla conocimiento de tipo ideográfico.
6. La realidad se caracteriza por ser dinámica, múltiple y holística.
7. La interpretación y comprensión de la realidad deviene de los significados de las personas implicadas en los distintos contextos.
8. Sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.
9. Los fenómenos educativos se caracterizan por ser de difícil observación y experimentación.

tación de los hechos y los procesos educativos, los cuales deben ser investigados en el marco de la realidad social, dando cuenta de las conductas, comportamientos y relaciones de los sujetos sociales en la perspectiva de ubicarlos en los contextos espacio-temporales. La singularidad de esos hechos y procesos educativos lleva a un ejercicio de interpretación y comprensión de los actores del proceso por parte del investigador.

3.1.3 El paradigma sociocrítico

Los fundamentos teóricos y metodológicos de este referente paradigmático se apoyan en las concepciones que desarrolladas por el neo-marxismo, en los trabajos de Habermas y de la escuela de Franckfurt, así como en los aportes de Freire, Carr y Kemis.

Su perspectiva analítica incluye el componente ideológico, al admitir el papel de la autorreflexión conducente a la actitud crítica que debe acompañar al investigador en todo proceso de investigación. Lo ideológico hace parte del proceso cognitivo y a la vez nutre el conocimiento porque la ideología hace parte constitutiva de éste. Centra su interés investigativo en los procesos de transformación de las realidades sociales y procura plantear soluciones a esas transformaciones so-

ciales, de lo que se deduce que el investigador parte de un interés respecto a la selección del objeto de estudio y de los resultados que pretende obtener con la investigación.

Respecto al conocimiento, este referente lo entiende y desarrolla como la relación dialéctica entre teoría y práctica. Conocimiento, acción y valores son parte del proceso cognitivo y viabilizan la pretensión de emancipación por el conocimiento, el cual es liberador y facilita la autorreflexión como práctica liberadora del hombre.

El cuadro 5 (Latorre, Op. Cit., p. 42) da cuenta de algunos presupuestos teóricos de este paradigma.

La teoría de la acción social está impactada por una serie de cambios acaecidos en la modernidad contemporánea, que ha dado lugar a nuevos procesos de estructuración social con los cuales las formas de vida, de pensar y de hacer, presentan cambios que, a su vez, han influido sobre el pensamiento de occidente y las prácticas sociales de los diferentes actores sociales. Como lo plantea Córdova (Cf. 1997), la direccionalidad histórica de la praxis humana ha dado lugar a nuevos estilos de vida, como el individualismo radical y el nihilismo.

Cuadro 5. Principios sobre los que se sustenta el paradigma sociocrítico

1. Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales.
2. Busca dar respuestas a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales.
3. Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis.
4. Tiende a la unión de teoría y praxis. Esta convergencia es entendida como conocimiento, acción y valores.
5. Procura la emancipación del saber.
6. Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre.
7. Involucra al docente para que participe a través de la auto-reflexión.
8. Sus objetos de estudio están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.

La investigación educativa

La teoría de la acción social que enfatiza, valga la redundancia, en el sistema social, vio surgir una serie de problemas que se enfocaron en mundo local, familiar y personal, teniendo implicaciones de distinta índole: la significación de la acción, los tipos de acciones y los actores sociales, la acción y el discurso, los símbolos, valores e intereses, necesidad e intencionalidad. Aspectos como la construcción de sujetos sociales, las mediaciones sociales y las orientaciones de valor y de modelos culturales, fueron igualmente intervenidos de forma dinámica por los cambios suscitados en la modernidad tardía. Se asiste a procesos de “construcción - deconstrucción” del sujeto social y a modificaciones de las relaciones y determinaciones sociales.

Como sostienen Carr y Kemmis (Cf. 1998), la teoría social crítica surge de la vida cotidiana y de los problemas que ella suscita. La perspectiva es la solución de los problemas que se presentan en esa cotidianidad. En consecuencia, es pertinente estudiar e interpretar la realidad, pero lo de mayor significación es transformar esa realidad social. En este enfoque crítico se inscribe la Escuela de Frankfurt, de la cual Habermas es un representante destacado.

3.1.3.1 Teoría crítica e la Escuela de Frankfurt

La Escuela de Frankfurt, y en particular Habermas, ha desarrollado los presupuestos teórico-metodológicos de este referente paradigmático. Habermas, en su teoría crítica de la ciencia, plantea tres categorías del proceso de investigación que dan origen a tres tipos de conocimiento, según estén regidos por el interés técnico, el interés práctico o el interés emancipatorio.

Según Habermas:

“para estas tres categorías de procesos de investigación puede demostrarse una interrelación específica entre reglas lógico-metodológicas e intereses directores del conocimiento. La misión de una teoría crítica de la ciencia es eludir las trampas del positivismo” (Citado por Machado, 2000, p. 45).

Habermas establece una relación entre la crítica en la ciencia social y sus implicaciones en el campo moral para el abordaje de los problemas que se presentan en la realidad social. La comunicación y la acción social en los procesos cognitivos son críticas y racionales si tiene tal significación para un grupo social específico o para un individuo. La teoría de la acción comunicativa llevó a Habermas a enfatizar en la idea de que el conocimiento debe ser entendido cultural y lingüísticamente. El conocimiento se produce así en las relaciones culturales y sociales. En esta perspectiva la ciencia es un producto colectivo de grupos y comunidades más que del esfuerzo individual.

Se pregunta Habermas por las reglas que se deben establecer entre las distintas comunidades, y la respuesta es la vinculación de la razón al lenguaje en general y a la comunicación en particular. La racionalidad es la vía que conduce al conocimiento. Así lo expresa Habermas:

Nosotros no podemos limitar los fundamentos como lo hace el Empirismo, de los actos o expresiones racionales al conocimiento del mundo objeto. Debemos complementar la racionalidad instrumental cognitiva con una concepción de racionalidad comunicativa (Habermas, 1988, p. 159).

Habermas (Cf. Ídem) desarrolla la idea de que el aprendizaje colectivo debe tener en cuenta aspectos como la relación entre verdad y validez moral de una afirmación, la acción y su sentido, la significación de los presupuestos ontológicos, morales y prácticos de una expresión y la validez de estos. Además, plantea que en la relación comunidad y significación existe entre observadores y participantes un cambio de actitud fenomenológica. Así también lo entiende Young:

“i) El intérprete observa en qué condiciones se aceptan como válidas o se rechazan las expresiones simbólicas; ii) Advierte cuándo los planes de acción de los participantes se coordinan mediante la formación de consenso y cuándo se deshacen por falta de consenso los nexos entre los actos de los distintos agentes; iii) Así, el intérprete no puede llegar a tener una idea clara de la sustancia semántica de una expresión, independientemente de los contextos de la acción en que los participantes reaccionan con un (Sí) o un (No) ó con una abstención; y iv) Tampoco puede llegar a tener una idea clara de las razones implícitas que mueven a los participantes a tomar las posturas que toman” (1993, p. 215).

Habermas remite al lenguaje y a los requisitos que se construyen de parte de los hablantes, en los cuales lo verdadero orienta hacia al contenido de lo dicho y hacia las proposiciones que se expresan. Igual entran aspectos como lo justo y la sinceridad, pero lo argumentativo a través de razones sólo orienta hacia lo que digo como verdadero, porque los otros aspectos son contingentes. Entran en juego la argumentación y la racionalidad como partes constitutivas de este referente paradigmático:

El argumento conforma una instan-

cia a la cual apela la racionalidad inherente a la comunicación cotidiana. Con ello demuestra que las concepciones que cada comunidad tiene del mundo incorporan sus requisitos de validez, así como los niveles de aceptación del discurso, los cuales están vinculados a la racionalidad de su cultura. En consecuencia, afirma que existen formas de procedimientos universalmente válidos de la racionalidad (Serrano, 2002, p. 97).

La crítica real comienza cuando los argumentos razonados y razonables no son absolutos. La relatividad argumentativa se refuerza cuando se someten los argumentos al debate con los pares de las comunidades respectivas, y es allí donde se da el principio de validez argumentativo.

Otro aspecto estudiado por Habermas es el papel del discurso y su pretensión de verdad. Aquí los intereses (autoridad, poder, beneficios) ejercen un papel manipulador del lenguaje. La teoría de la acción comunicativa permite comprender los juegos del lenguaje y los intereses que trae consigo.

3.1.4 La investigación-acción-participación (IAP)

Este referente paradigmático es uno de los ejes básicos para la investigación con enfoque cualitativo en las ciencias sociales. En la investigación educativa ha propiciado una serie de investigaciones de tipo teórico y práctico de gran significación. Los aportes de Lewin (1946) se centraron en la realización participativa de diagnósticos, la teorización, la planeación, la ejecución, la evaluación, la recogida y la sistematización de la información.

El énfasis de esta perspectiva metodológica descansa en la participación de los distintos agentes de la investiga-

La investigación educativa

ción en todas las fases o momentos de la investigación. Se rompe con la dicotomía objeto-sujeto de la investigación como agentes separados y con escasa comunicación. La interacción dialéctica entre sujeto-objeto marca la acción y la participación durante el proceso de investigación.

La pretensión del positivismo de establecer reglas o leyes universales en las investigaciones sociales es superada por la IAP cuando, de forma detallada y participativa, se dedica al conocimiento de situaciones específicas o concretas con la perspectiva de intervenir y de encontrar soluciones a los problemas planteados en el proceso de investigación.

La IAP, al igual que todos los referentes metodológicos del enfoque cualitativo, admite lo valorativo, lo ideológico, como parte constitutiva del saber y del proceso cognitivo. El conocimiento como producción colectiva recoge las múltiples formas de relacionamiento de lo humano y lo social que trasciende el ámbito de lo reflexivo, recogiendo las formas de sentir, vivir y experimentar en la vida social.

La perspectiva del saber popular como sujeto-objeto de estudio establece cambios significativos en la tradición metodológica de investigación en Occidente, al articular las formas de vida, lo folklórico, las costumbres y usos sociales con las coordenadas de la reflexión, conceptualización, teorización y sistematización propios del saber denominado científico.

Metodológicamente la IAP, desde un enfoque cualitativo por un lado, se refiere a métodos como el etnográfico, el fenomenológico y el hermenéutico. Respecto al uso de herramientas o utilidades en la recogida de información,

son de uso frecuente técnicas como la entrevista (semiestructurada, en profundidad, de interés compartido, informal, cualitativas, abiertas), la observación (participante, abierta, encubierta), los grupos de discusión, los mapas de relaciones, los cognitivos, las historias de vida, los talleres, los videos, etc. Desde un enfoque cuantitativo, por otro, se manifiesta en estas técnicas de recogida de información a través de encuestas con procedimientos estadísticos y matemáticos, lo cual cumple un papel importante respecto a la mensurabilidad de variables e indicadores, para darle mayor precisión y exactitud a la información.

La IAP como referente paradigmático de investigación, con más de sesenta años de tradición investigativa en las ciencias sociales, tiene dos vertientes de reconocida importancia en la investigación social: de un lado, la tradición sociológica; de otro, la de investigación educativa.

La tradición sociológica de la IAP tiene en teóricos de la talla de Fals Borda, Kurt Lewin y Sol Tax sus representantes más conspicuos. Se preocuparon por reflexionar e investigar tópicos relacionados con problemáticas sociopolíticas, la toma de conciencia respecto a la opresión y la dominación política, la relación desarrollo-subdesarrollo y la necesidad de una praxis liberadora de la opresión, que afecta las distintas comunidades donde han puesto en marcha este referente paradigmático.

La tradición educativa destaca a representantes como L. Stenhouse, Paúl Freire, John Elliot, Hilda Taba. La preocupación de estos investigadores se centró en develar aspectos problemáticos de los contenidos programáticos de los distintos currículos, los

principales problemas socio-educativos y sus orígenes, el papel de la escuela en el ámbito social, el papel del docente como formador, y la participación de la escuela en los procesos ideopolíticos. En esta tradición, la IAP se ha preocupado también por elevar el nivel cultural y la sensibilidad social de los docentes, conectando los asuntos de la escuela con el medio social, al comprometer a los educadores en dinámicas colegiadas de reflexión y análisis sobre los aspectos pedagógicos y didácticos respecto al ámbito social. Los procesos de formación tienen un aspecto tecno-racional que está ligado a las teorías y las prácticas educativas, y la IAP, además, los articula al contexto sociopolítico.

La IAP es una propuesta humanista y humanizante que coloca al hombre y lo social como aspecto central de su reflexión-investigación. Hace del investigador un personaje que rompe con los esquemas egocéntrico-individualistas, al proponerle la intervención y la interacción con el mundo de lo investigado. Elliot afirma que:

La Investigación-Acción se define dentro de tres órdenes principales: i) "Finalidades y funciones de investigación", ii) "Finalidades y funciones de acción" y iii) "Finalidades y funciones de formación y perfeccionamiento" (1986, p. 93).

De acuerdo con Lewin, la investigación debe ser un

"proceso paralelo al método científico de otras disciplinas, considerando una serie de actividades en espiral, que en realidad constituyen fases" (1946, p. 124).

Las fases que propone Lewin, Citado por Elliot (1986, p. 95) para la Investigación-Acción se pueden observar en el cuadro 6.

Cuadro 6. Fases de la Investigación - Acción

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
4. Aclarar nuevamente y diagnosticar la situación problemática.

Los planteamientos de Lewin invitan a pensar la producción teórica como producto de la práctica, mediada por la discusión y la reflexión como procesos en los cuales los distintos actores y sectores inmiscuidos en la investigación entran a aportar con su pluralidad de visiones, concepciones y puntos de vista sobre el objeto, fenómeno o proceso de investigación.

Para Lewin la Investigación-Acción:

"[es] una forma distinta de entender la práctica, toda vez que la investigación surge de la práctica y ésta queda modificada por la investigación" (Citado por Ferreres e Imbermón, 1999, p. 182).

La propuesta fundamental de la IAP es abordar conjuntamente la resolución de dos necesidades: producir teoría científica que interprete la realidad social concreta, y comprometerse con la acción de transformación necesaria para superar la crítica. Esta propuesta lleva en sí la valoración de la acción política como escenario, como tema y como propósito de la investigación social. Como escenario en cuanto en la práctica política de transformación se puede producir teoría científica; como tema en cuanto que las acciones mismas son objeto de estudio; y como propósito, en el sentido de la acción del trabajador del intelecto.

La investigación educativa

Este auto-reconocimiento chocó desde el inicio con la idea generalizada de los científicos sociales de mantenerse “aislados” de influencias políticas o afectivas que pudieran sesgar la investigación.

Se develó que tras la careta de imparcialidad, de objetividad, se escondían tanto posiciones políticas como nociones del mundo (nociones sobre la causalidad, el conocimiento, el empirismo, la realidad, la ciencia social). Develando y criticando esas posiciones y esas nociones, apoyados en elaboraciones teóricas marxistas, se hizo explícito que era necesario crear nue-

vos instrumentos: no se podía seguir cómodamente desarrollando el trabajo basado en los instrumentos creados a partir de las actitudes positivas que se estaban criticando.

El desarrollo de este debate es una historia para seguir en detalle, y sobre todo para reconstruir, pero lo que importa es señalar que estos condicionantes signaron los contenidos y el sentido del desarrollo conceptual original de la IAP. Para abordar la realidad se hace necesario insistir en desarrollar metodologías que posibiliten confrontar convicciones, esquemas y los temas que preocupan.

Bibliografía

CARR, W., y KEMMIS, S. (1998). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CÓRDOVA, V. (1997). Hacia una sociología de lo vivido. Caracas.

CHERNICK, M. (2002). Colombia ¿La injusticia causa violencia? Las políticas de la democracia, la guerra y el desplazamiento forzado. Bogotá: seminario sobre desplazamiento.

ELLIOT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. Madrid: Cuadernos de pedagogía.

FERRERES, V. Los departamentos didácticos y equipos docentes como contextos de formación: una experiencia. Revista de ciencia de la educación, 1999, Anaya 95. Serie III. Vol. 2. España.

FOX, D. J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra. GIROUX, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Madrid: Siglo XXI.

HABERMAS, J. (1998). La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Península.

LATORRE, B. et al (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado. Ediciones.

LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of social Issues. Nueva York: Books.

MACHADO, M. (2000). Análisis crítico de la estrategia de aplicación de la teoría Crhris Argycis en su dimensión de la teoría del uso modelo I y modelo II. Caracas.

O'CONNOR, J. (1984). Crisis de acumulación. Madrid: Península.

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

SERRANO, E. (2002). Consenso y conflicto, Schimtt y Arendt: la definición de lo político, México: Interlínea.

YOUNG, R. (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Madrid: Paidós.