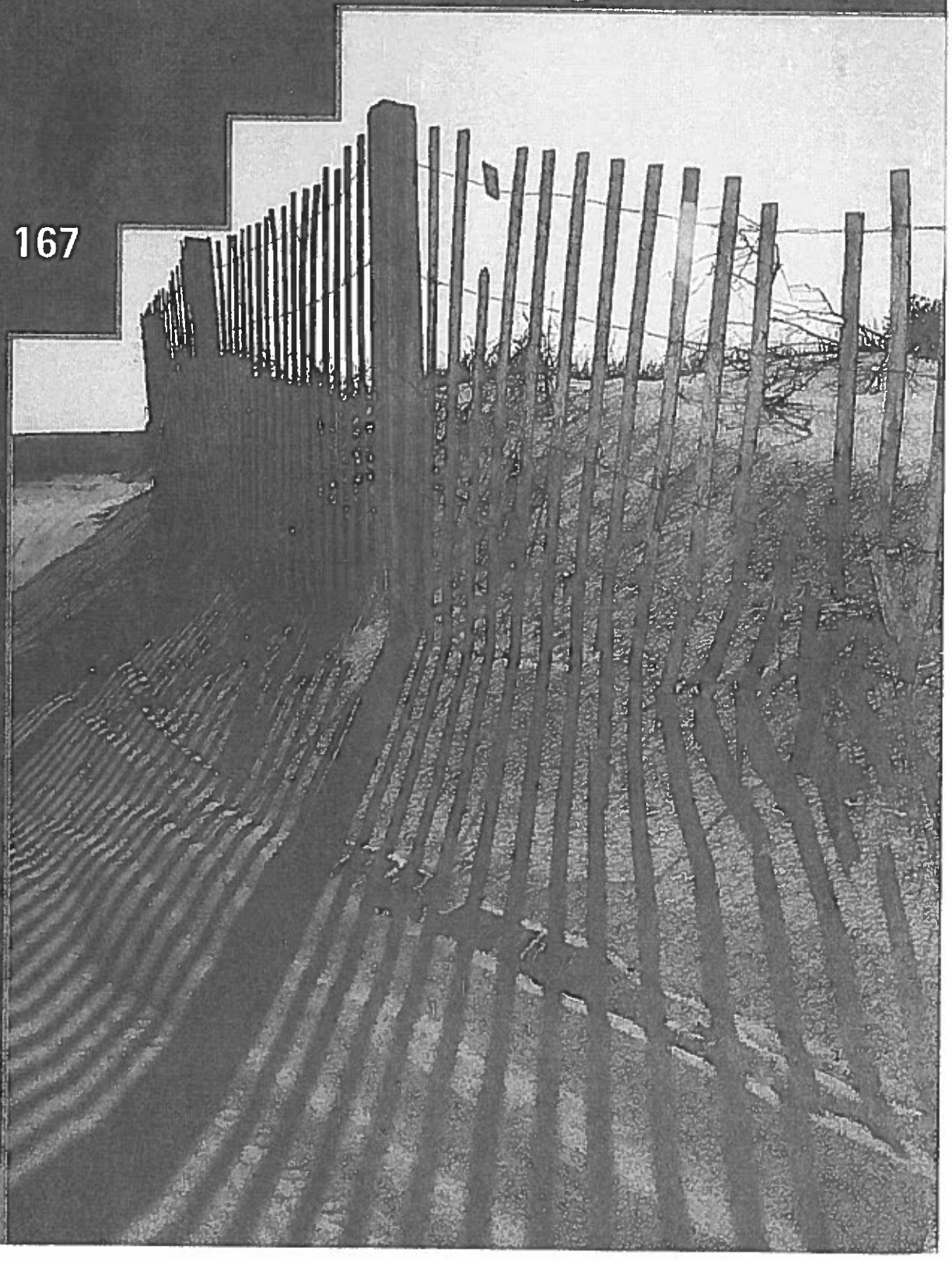
La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado

Reflexión y experiencias de investigación educativa

F. Imbernón (coord.), M.ª J. Alonso, M. Arandia, I. Cases, G. Cordero, I. Fernández Fernández, A. Revenga, P. Ruiz de Gauna



167

GRAÓ

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado
© F. Imbernón (coord.), M.ª J. Alonso, M. Arandia, I. Cases, G. Cordero, I. Fernández Fernández, A. Revenga, P. Ruiz de Gauna
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: enero 2002
7.ª reimpresión: agosto 2012

ISBN: 978-84-7827-269-3
D.L.: B-19553-2009

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (*www.conlicencia.com*, 917 021 970 / 932 720 447).

3

La discusión paradigmática en la investigación educativa

No describiré el proceso histórico general de la investigación educativa durante este siglo (por otra parte paralelo a las diversas tendencias educativas). Conviene recordar sin embargo que, una vez superada la etapa de balbuceos de finales del siglo XIX y principios del XX la investigación educativa empezó siendo objeto de trabajos aislados que intentaban acercarse a las ciencias naturales (en aquellos momentos de corte claramente positivista). Posteriormente se desarrolló una teoría (positivismo, positivismo lógico) que la consideraba como la panacea para los problemas educativos; y por último, tras un proceso de crisis (en diversos grados), se produjo la aparición de nuevos paradigmas y nuevas técnicas y procesos de investigación correspondientes a nuevas estrategias en el campo de la formación (hermenéutica, interpretativa, teoría crítica, etc.) que han dado lugar a nuevos procesos investigadores basados en el conocimiento docente, el conocimiento experto, el conocimiento personal práctico, el conocimiento del aula y el conocimiento de oficio (Angulo, 1999). Aunque la mayoría sean estudios anglosajones, todos ellos, desde una tendencia u otra, están centrados en la figura del docente. Por otra parte, es cierto que en nuestro país, y en los últimos años, la traducción de obras sobre investigación, conjuntamente con los procesos de investigación educativa, ha contribuido enormemente a cambiar los procesos, las actitudes investigadoras, la formación del profesorado y los conceptos de teoría y práctica.

En la actualidad, como comentábamos anteriormente, conviven diversos enfoques ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos. Así pues, hallamos en la educación una investigación empírica de corte metodológico cuantitativo o experimentalista que se ha desarrollado intentando aproximarse al máximo al modelo técnico de conocimiento científico de las ciencias físico-naturales (programas de investigación presagio-proceso-producto; proceso-producto y algunos mediacionales centrados en los alumnos o el profesor). Otra línea sería la investigación naturalista, etnográfica, comprensiva, construccionista, interpretativa (o denominada genéricamente, por la naturaleza de sus datos, *cualitativa*), centrada en el conocimiento, la reflexión y el trabajo de cambio o de transformación de la realidad educativa y social a través de la participación directa, y que está totalmente implicada en ese marco concreto (es

el caso de algunos programas mediacionales y los ecológicos). Este tipo de investigación considera que la investigación empírico-analítica o experimental no puede dar respuesta a los problemas más relevantes de la educación humana, y quiere superarla; para él, el modelo experimental y matemático simplifica los comportamientos humanos al aislar una serie de variables, por lo que considera que sus resultados difícilmente serán concluyentes.

La proliferación actual de modelos con metodologías de obtención de datos de forma cualitativa responde al movimiento general de las ciencias sociales que en la década de 1970 presenció la consolidación de la perspectiva humanística iniciada a mediados del siglo xx, quedando planteada la existencia de una dicotomía metodológica. La pregunta clave era «¿los hechos educativos son explicables o interpretables?», o bien «¿investigamos los hechos educativos como cosas o las cosas como hechos educativos?», «¿investigamos para cambiar la educación o queremos también cambiar el contexto social?».

En la búsqueda de respuestas a esas preguntas aparece la perspectiva humanística que pondrá énfasis en la interpretación de los hechos humanos y en la adopción del punto de vista del actor. Y en contraposición, pervivirá la perspectiva positivista/cuantitativa que hará hincapié en la formalización de teorías, en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva de los fenómenos. Inspirándonos en Cook y Reichardt (1986), podemos representarlo como se muestra en el cuadro 2.

Estas dos líneas de investigación coexisten en el tiempo y orientarán el análisis de la investigación educativa en direcciones distintas, usando métodos y técnicas concretos, e incluso, en ciertos momentos o según determinados autores, despreciando los utilizados por otros. A nuestro juicio, tales vías no son excluyentes la una de la otra, aunque sus partidarios más radicales así lo presenten. Existe una riqueza metodológica en el análisis del fenómeno educativo y cualquier método, técnica o vía de análisis puede ser válido cuando nos aporta luz sobre él. En esta línea, Schulman (1989, p. 11) afirma que aparecen en la investigación «modelos híbridos», que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos de proceso-producto con análisis de mediación, estudios con diarios personales, etc. (la revisión de la literatura investigadora actual es ilustradora de muchos de estos modelos híbridos), y todo ello suscita nuevos desarrollos en la investigación. Quizá tenga razón Apple (1978, p. 498) cuando dice que acogerse a una u otra perspectiva es más una forma de ver la existencia, una manera de ver la vida y la sociedad. Analicemos ese debate ya que existe el peligro de caer en el eclecticismo o en el relativismo del «todo vale».

Los términos *cuantitativo* y *cualitativo* (que se refieren sobre todo a los procedimientos metodológicos de obtención y tratamiento de los datos) son los de mayor uso. Desde nuestro ámbito, quizá ganaríamos en precisión si estos calificativos se sustituyeran, como propone Bernstein (1983) en su texto *Beyond Objetivism and Relativism*, por los términos «objetivista» y «relativista» respectivamente, que se adecuarían más a la adscripción del investigador a determinadas perspectivas epistemológicas (positivismo e interpretacionismo, hermenéutica y fenomenologismo, respectivamente).

Proppe (1990, p. 326) argumenta que *cuantitativo* y *cualitativo* son conceptos vagos y que probablemente no ayudan a romper el marco dualista que se ha esta-

Cuadro 2. Comparación entre el enfoque interpretativo y positivista

ENFOQUE INTERPRETATIVO	ENFOQUE POSITIVISTA
• Aboga por el empleo de instrumentos *cualitativos* de recogida de información.	• Aboga por el empleo de instrumentos *cuantitativos* de recogida de información.
• Fenomenologismo y *verstehen* (comprensión): interesa *comprender* la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	• Positivismo lógico: busca los *hechos* o las *causas* de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
• Observación naturalista y sin control.	• Medición penetrante y controlada.
• Subjetivo.	• Objetivo.
• Próximo a los datos: perspectiva *desde dentro*.	• Al margen de los datos: perspectiva *desde fuera*.
• Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo, inductivo.	• No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
• Orientado al proceso.	• Orientado al resultado.
• Válido: datos *reales, ricos y profundos*.	• Fiable: datos *sólidos* y repetibles.
• No generalizable: estudios de casos aislados.	• Generalizable: estudios de casos múltiples.
• Holista.	• Particularista.
• Asume una realidad dinámica.	• Asume una realidad estática.

blecido. El mismo autor cita también a Bernstein, cita que recogemos como una aportación interesante a esta ya clásica polémica. Bernstein dice (1983, p. 1):

> *Hay una dificultad que se ha extendido por la vida intelectual y cultural. Afecta a la mayor parte de las disciplinas y a casi todas las facetas de nuestra vida. Viene dada por la oposición entre objetivismo y relativismo; pero hay una amplia gama de otras contradicciones que revelan la misma ansiedad subyacente: racionalidad frente a irracionalidad, objetividad frente a subjetividad, realismo frente a antirrealismo. El pensamiento contemporáneo ha fluctuado entre estos extremos y otros relacionados con ellos. Incluso las tentativas que algunos han hecho para romper este marco de pensamiento han sido con gran frecuencia asimiladas a estas contradicciones estandarizadas.*

Estas alternativas relativistas, cualitativas, empezaron a aparecer con fuerza en la segunda mitad de los años setenta. En esta iniciación, el esfuerzo se concentra en el propio proceso de los programas educativos y en cómo los usuarios lo perciben. Se utilizan procedimientos de corte antropológico e incluso periodístico. El uso de la etnometodología y de otras metodologías derivadas de ella y agrupadas bajo la denominación genérica de *naturalísticas*, es una característica común de esa época.

Pero el planteamiento metodológico realizado a lo largo de los años setenta por investigadores de uno y otro signo fue, como comentábamos anteriormente, exclusivista, notablemente rígido y de claro enfrentamiento, muy especialmente por parte de los cualitativistas, quienes, lógicamente, debían extremar la agresividad a fin de remover los cimientos del paradigma positivista social y científicamente establecido que les cuestionaba duramente la validez científica de su perspectiva. En esa época, los planteamientos compiten y son totalmente dicotómicos.

Es más que probable que el siglo XXI sea testigo de una sustancial aproximación entre ambas perspectivas, ya iniciada en la década de los ochenta del anterior siglo. En esa línea, cabe recuperar el artículo de Cook y Reichardt(1979) «Beyond Qualitative versus cuantitative methods» (traducido en la obra de Cook y Reichardt, 1986), quienes, al señalar las falacias en las que se incurre al presentar ambas metodologías enfrentadas (aunque en realidad no se enfrentan únicamente metodologías sino ideologías), sientan las bases de un futuro entendimiento. En su trabajo se destacan como premisas falsas de la polémica, las siguientes:

- La identificación de cada método con un paradigma distinto y opuesto.
- La presentación de ambos paradigmas radicalmente opuestos como consecuencia de unos presupuestos previos.
- La imposibilidad de utilización conjunta de ambas metodologías.

Confundiendo, tal como señala Alvira (1983), dos niveles de discusión: el nivel paradigmático y el nivel metodológico-técnico. Ambos niveles, al separarse, ponen de manifiesto la evidente no oposición entre los dos métodos, emergiendo claramente su carácter complementario. Recordemos la expresión de Adorno (1973, p. 51), aplicada a la sociología, cuando decía:

> *El objetivo de la metodología sociológica cuantitativa debería ser, así mismo, la comprensión cualitativa; la cuantificación no es un fin en sí misma sino un medio para dicho fin.*

En resumen, siguiendo a estos autores podemos argumentar que la perspectiva positivista o empírico-analítica emplea un modelo cerrado de razonamiento lógico-deductivo, desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición de operaciones, la mediación de las definiciones de operaciones, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis.

Por su parte, la perspectiva interpretativa, naturalista o ecológica constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos. Se pretende descubrir y comprender la teoría y la práctica educativa más que explicarla. Este tipo de investigación aplicada a la educación y a la formación

permitirá avanzar en un cambio real de la teoría-práctica educativa. Si la pretensión va más allá del cambio educativo y supone un cambio de las prácticas sociales de los individuos y la colectividad, nos encontramos con una perspectiva de cambio social y político que da a la investigación un matiz crítico de la realidad que envuelve la institución educativa.

Aunque, desde mi punto de vista, la ecología de la enseñanza, la ecología de los procesos educativos, requiere un énfasis predominante en las metodologías cualitativas, en la investigación, la elección de la metodología debe provenir del cruce de dos acontecimientos. Por un lado, a partir de consideraciones teóricas pertinentes de los atributos paradigmáticos, y por otro, a partir de las características de la realidad específica en la que se produce la acción investigadora, pudiéndose considerar incluso la acción conjunta de ambas metodologías, si fuese necesario.

Cook y Reichardt (1986) señalan tres razones para sugerir el uso conjunto de los métodos cualitativo y cuantitativo:

1. Los numerosos propósitos que tiene normalmente la investigación. Dicha variedad de necesidades requiere, lógicamente, una diversidad de métodos.
2. La utilización conjunta de dos métodos-tipo permite que se fecunden recíprocamente, ofreciendo intuiciones que ninguno de ellos podría aportar por sí solo.
3. El hecho evidente de que todos los métodos tienen un sesgo que se puede soslayar con el empleo conjunto. Sólo utilizando técnicas múltiples es posible triangular la verdad subyacente.

Todo lo mencionado hasta ahora abre unas razonables expectativas acerca de una aproximación entre ambos enfoques. Sin embargo, y este es un particular punto de vista, esta aproximación debe plantearse en el ámbito de la praxis más que desde un punto de vista teórico. Mi planteamiento obedece a la consideración de que debe valorarse el efecto catalizador que una honesta confrontación conceptual tiene siempre en la otra parte. Así, la polémica ha tenido históricamente carácter recurrente, apareciendo y desapareciendo en diferentes momentos históricos. Sin embargo, en cada ocasión ha propiciado avances significativos para ambas partes, que han sido integrados en el contexto general de la educación en su sentido más amplio.

Sin embargo, cuando se contextualiza en una aplicación concreta, el investigador debe adoptar la metodología, o combinación de ellas, más adecuada a la realidad específica en que debe trabajar. Planteo, por tanto, que a escala conceptual debe expresarse respeto no sólo por la propia postura sino también por la de la otra parte, evitando mantener una postura ecléctica que, más que resolver la polémica, puede acabar desvalorizándola y restándole sus efectos más positivos. En suma, hay que profundizar en las propias posibilidades y hay que ser siempre honestamente autocrítico y heterocrítico, y hay que analizar también a quién sirve la investigación.

Por el contrario, el distanciamiento conceptual es más dudoso que deba radicalizarse en el contexto práctico. Es la base real sobre la que se aplica la investigación la que debe primar y la que debe conducir a la dimensión complementaria entre ambos modelos de pensamiento.

Respecto a la relación investigación-formación del profesorado en esta polémica, podemos recoger las palabras de Kepler (1999, p. 358) cuando nos dice:

> *Mientras la orientación tecnológica y el paradigma proceso-producto dan demasiada importancia a las destrezas, la formación del profesorado, igual que la de sus alumnos, no debería excluir la formación de esas destrezas. No hay razón para que los nuevos profesores no reciban instrucción sobre lo que la experiencia acumulada y la investigación nos asegura que funciona. Ni tampoco la hay para que los profesores con experiencia se vean privados de oportunidades de aprender nuevas destrezas que no aprendieron antes o las que desvelarán las nuevas investigaciones.*

Podríamos resumir la realidad del momento de la investigación en educación centrándola en los siguientes puntos:

- Situación de los enfoques investigadores, programas de investigación y metodología en dos niveles distintos, hecho que permite pensar en conjuntar métodos y técnicas, superándose en la praxis la dicotomía metodológica-cuantitativa *versus* cualitativa.
- Aceptación de muchos de los presupuestos de la corriente cualitativa por parte de autores tradicionalmente cuantitativistas (hecho ya comprobable en algunos textos y universidades), lo que ha supuesto un enriquecimiento claro para ambas posturas y una aceptación implícita del carácter científico de la perspectiva cualitativa.
- Amplia proliferación de estudios cualitativos en la literatura especializada, en las universidades y en instituciones de investigación educativa.
- Descubrimiento de las posibilidades que se abren a una utilización conjunta de ambas perspectivas.
- Un paradigma no ha anulado al otro sino que, por el contrario, coexisten (concepto más cercano a Lakatos con los programas de investigación que a Kuhn o Popper). No obstante, esto no implica que en el curso de una investigación, el investigador se decante epistemológicamente por uno u otro.

Lo importante en el debate anterior es el compromiso del investigador con su perspectiva ontológica (¿Qué objetivos me propongo? ¿Qué supuestos subyacen en la indagación? ¿Qué tipo de motivaciones los generan? ¿En qué se fundamenta su legitimidad?...); con la perspectiva gnoseológica (¿Qué orientación metodológica seguiré? ¿Cómo se justifica? ¿Qué criterios de validación utilizaré?...); con la epistemológica (¿Qué tipo de conocimiento? ¿Qué conocimiento es importante? ¿Quién genera el conocimiento?...), con su manera de ver el mundo, la realidad, la educación, la enseñanza, el profesorado, la institución educativa, etc. No hay investigador educativo que se adscriba a una corriente de forma ingenua o sencilla. Es cierto que son pocas las ocasiones en las que hay un solo camino para llegar a un lugar, pero hay que escoger un camino u otro, o un atajo, ya que «la elección de un estilo de investigación nunca es sólo el reflejo de una preferencia intelectual; siempre encarna además un compromiso educativo» (Carr, 1985). La adscripción a un determinado enfoque, paradigma o programa de investigación origina una determinada sustantivación de la investigación educativa.

Para acabar este apartado podemos decir que la caracterización educativa en los enfoques cuantitativo-cualitativo es inexacta y artificial, y que sería más correcto hacer una clasificación de las diversas conceptualizaciones, como hacen Goetz y LeCompte (1988, p. 29) que nos hablan de diferenciar cuatro dimensiones: inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa, que corresponden a tipos de investigaciones que se aproximan al deductivo-objetivo-verificativo y enumerativo (la perspectiva cuantitativa) y el otro, inductivo-subjetivo-generativo y constructivo (la perspectiva cualitativa).

A pesar de la falta de acuerdo en la clasificación de las investigaciones educativas y las diversas opciones de los autores, para facilitar el análisis realizo la clasificación más común actualmente en nuestros contextos siguiendo de una forma libre los intereses constitutivos de Habermas (1982), ya que nos guía a utilizar un argumento donde el conocimiento tiene una gran relación con la actividad humana. En este sentido, Díaz Barriga (1998) dice:

> *Este sistema de clasificación aún es insuficiente para dar cuenta de las formas de indagación en este campo, por cuanto emite un análisis* a posteriori *de las formas como se ha construido el pensamiento didáctico.*

A pesar de ello he optado por interpretar esa clasificación ya que nos permite argumentar una cuestión importante: que la investigación y la formación del profesorado no están libres de intereses sino que están afectadas por multitud de condicionamientos contextuales y sociales. Con todas esas limitaciones y condicionamientos nos aventuramos a clasificar la investigación educativa, desde un criterio no excesivamente cerrado, en las perspectivas donde predomina la explicación, la interpretación y el cambio social. Desde mi punto de vista, y aunque algunos autores no encuentran diferencia entre la perspectiva interpretativa o construccionista y la crítica o emancipadora, creo que existen suficientes elementos para diferenciarlas, tanto desde el punto de vista de la fundamentación de la investigación como de los procesos de la investigación.