

La investigación educacional: revisión de algunos aportes a la formación y al trabajo docente en el marco de los Enfoques Cuantitativos y Cualitativos*

Carlos Urrutia¹ – Andrea Vega²

Resumen: A partir de la distinción inicial entre investigación *en y sobre* educación y de la relación de éstas con los enfoques cuantitativo y cualitativo, el presente artículo profundiza en el valor de la investigación como experiencia relevante en los procesos de formación docente, tanto por su contribución al análisis de los problemas educacionales, como, particularmente, por su aporte al mejoramiento de la práctica pedagógica.

Palabras claves: Investigación *en y sobre* educación, enfoques cuantitativo y cualitativo, profesionalización docente, acción, pensamiento reflexivo, formación de profesores.

Abstract: Starting with the initial distinction between research *on*

1. Magíster en Educación. Académico del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

2.-Magíster en Educación. Académica del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

* Agradecemos los comentarios y sugerencias del profesor Richard Bravo Piñones.

and *about* education and the relationship of them with the qualitative and quantitative approaches, the present article **deepens** in the value of the research as a relevant experience in the process of formation of teachers, both for its contribution to the analysis of the educational problems, as well as, for its contribution to the improvement of the pedagogical practicum.

Key Words: Research *on* and *about* education, qualitative and quantitative research, teaching professionalization, action, reflexive thinking, formation of teachers.

Elementos para el debate

Al definir lo que se entiende por investigación educativa, Stenhouse (1985) da cuenta de ciertas diferencias entre lo que denomina investigación *en* y *sobre* educación. Para el autor, la investigación *en* educación correspondería a la "(...) *realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedor de la empresa educativa (...)*", mientras que la investigación *sobre* educación sería aquella "(...) *efectuada desde el punto de vista de las disciplinas que, acaso accidentalmente, realiza una contribución a la empresa educativa.*" (p. 42) De igual manera, Elliott (1990) plantea distinciones entre lo que denomina investigación educativa e investigación sobre educación. Así, la investigación educativa se correspondería con un enfoque que, a partir de la acción de los participantes, se encontraría orientado a la búsqueda de una teoría sustantiva de la acción en el aula. De esta manera, bajo el amparo del enfoque cualitativo, este tipo de investigación demandaría la participación activa de profesores y estudiantes, permitiendo, al investigador, la adopción de una postura participante.

Por su parte, la investigación *sobre* educación correspondería a aquella perspectiva emanada del dominio de una ciencia o construcción interdisciplinar, que, desde esa perspectiva, vendría a sustituir al sentido común. Así, desde un enfoque marcadamente cuantitativo, este tipo de investigación buscaría el desarrollo de una teoría formal, en la cual profesores y estudiantes cobran importancia "(...) *únicamente en cuanto objetos de investigación.*" (p. 37). Por su proximidad al método heredado de las Ciencias Naturales, dicho enfoque implica la adopción de una postura no participante por parte del investigador

La dicotomía entre investigación "*en*" y "*sobre*" educación, nos llama a revisitar la antigua discusión en torno a la complejidad de abordar la investigación en Ciencias Sociales a partir del modelo heredado de las Ciencias Naturales y que, para Dávila (en Delgado y Gutiérrez, 1999) tiene su raíz en la integración de aquella serie de oposiciones que caracterizan a las Ciencias Sociales "(...) *objetivismo/subjetivismo, empirismo/especulación, holismo/relativismo (...)*" (p. 69). Como señala el autor, es en este debate que; a partir de la distinción ontológica entre cantidad y cualidad –con la respectiva asignación de números y palabras– la perspectiva cualitativa se opone al formalismo instrumental del

cuantitativismo, proclamando “(...) un intuicionismo que no se somete a la tarea necesaria del desciframiento de las estructuraciones simbólicas

(...)”, buscando superar, así, la mera representación de la realidad social (p. 72)

En esta misma línea Imbernón (2002) realiza una importante contribución al plantear que, si bien han continuado predominando los estudios de corte cuantitativo, durante el último tiempo “(...) la investigación sobre educación se ha centrado en estudios de corte más cualitativo (...) rechazando las de estilo más puro cuantitativo (...)” (pp. 17-18). Lo anterior nos lleva recordar lo señalado por Beltrán (en García, M. et al. 1996), respecto de la importancia de enfatizar aquellos aspectos que, precisamente, permiten dar cuenta de las diferencias existentes entre las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, señalando que “(...) las ciencias sociales no deben mirarse en el espejo de las físico-naturales, tomando a éstas como modelo, pues la peculiaridad de su objeto se lo impide. Se trata, en efecto, de un objeto en el que está incluido, lo quiera o no, el propio estudioso, con todo lo que ello implica (...)” (p. 22)

La particularidad de las Ciencias Sociales emana directamente de la complejidad de su objeto de estudio –los problemas humanos–, es precisamente por ello que la emergencia de lo cualitativo ha coincidido con la necesidad de superar un enfoque explicativo que, aunque valioso, ha demostrado ser insuficiente para abordar problemáticas que demandan una mirada más amplia y profunda de los fenómenos sociales. Es así que para Maxwell (1996, en Vasilachis 2004, p. 36), la contribución de la investigación cualitativa radica, particularmente, en su interés por el significado y la interpretación de dichos fenómenos, donde, en el marco de un enfoque inductivo y hermenéutico, se pone especial énfasis en el sujeto y en su relación con el contexto en el cual se desenvuelve.

Para Vasilachis (2004), el aporte de la investigación cualitativa se justifica en la posibilidad cierta de generar las condiciones para un análisis de los fenómenos sociales, considerando tanto su magnitud como su complejidad. Los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias, en el marco de los sucesos y situaciones en las que participan, se constituyen en elementos significativos que nutren la mirada del investigador, posibilitando una comprensión que desborda las barreras explicativo-causales. En el marco de un contexto que no sólo condiciona, sino que, en muchos casos, determina las conductas de los individuos, el aporte de lo cualitativo será relevante para el análisis de aquellas problemáticas emanadas de tales interacciones.

Desde la perspectiva educacional, la percepción que se tiene respecto del aporte de la investigación, se encuentra, en muchos casos, supeditada a la contribución de ésta a la solución de las problemáticas asociadas a la escuela. Si bien, dicha demanda se acerca más a lo que se ha descrito como investigación en educación, es menester considerar la relevancia que han ido adquiriendo

las disciplinas en la comprensión de tales fenómenos, considerando que dichas problemáticas superan con creces los límites de la institución escolar. Así, no es menor la incidencia de cuestiones que, aunque aparentemente ajenas a lo estrictamente pedagógico, condicionan de una u otra manera el ejercicio profesional. Gimeno (1997) plantea la relevancia de estos alcances al reconocer, como elementos que intervienen en la práctica educativa, a la segregación social de los alumnos en centros diferentes, en modalidades distintas de enseñanza, a las tácticas que fomentan la desigualdad o promueven la igualdad de oportunidades, a las regulaciones político-administrativas sobre el currículum, a los libros de textos, etc., prácticas que, para el autor, poseen injerencia "(...) *a modo de sustratos ocultos que explican lo que ocurre en el nivel de lo observable.*" (p. 15). Por lo anterior, es necesario tener presente que, independiente del enfoque que adoptemos –explicativo causal o comprensivo interpretativo– el análisis de los problemas asociados a la escuela se verá limitado, en la medida que la responsabilidad de éstos se encuentre reducida a la exclusiva competencia de las instituciones escolares.

La complejidad de los problemas humanos y/o sociales requiere, necesariamente, de elementos teóricos y prácticos que permitan, a los profesionales de la educación, contar con herramientas para un análisis más acabado de las problemáticas que hoy en día afectan a la escuela. Dicha conciliación debiese contribuir a un acercamiento de posturas, donde la investigación *en* educación considere la importancia de superar aquellas limitaciones que reducen la problemática educativa a las fronteras de lo estrictamente pedagógico y donde, paralelamente, la investigación *sobre* educación se abra a un debate respecto de la relevancia de generar lazos más profundos con aquellos contextos educacionales en los cuales interviene; lazos a través de los cuales, tanto la comunidad educativa como, particularmente, el profesorado, puedan sentirse partícipes de los alcances de aquella información que, desinteresadamente, ponen a disposición del investigador. Ello sería valioso no sólo desde la perspectiva de la socialización de los datos, sino, principalmente, respecto del impacto de aquellos análisis en los significados que los profesores construyen en el marco de su capital incorporado. Apelamos así al empleo tanto de conceptos "*sensibilizadores*" como "*definidores*" que, descritos inicialmente por Elliot como antagónicos (1990), pueden hoy refundirse en una mirada que se nutra de la riqueza de ambas perspectivas. Si como afirma Stenhouse (1985) "(...) *la investigación es educativa en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación.*" (p. 42), la investigación *sobre* educación, realizada desde las disciplinas, será educativa en la medida que contribuya al mejoramiento de la misma.

Considerando que hoy en día, muchas de las demandas que se realizan a los profesores superan con creces las pautas comúnmente asociadas al ejercicio del rol profesional, la investigación se transforma en un factor importante al

momento de emprender un análisis riguroso de los problemas asociados a la práctica pedagógica. En esta toma de conciencia, las instituciones de formación resultan fundamentales, no sólo como una vía que posibilita el análisis de las problemáticas sociales vinculadas a la escuela, sino como un agente significativo en el reconocimiento del aporte de la investigación al mejoramiento de los procesos de inserción laboral. Por supuesto que lo anterior sería aún más significativo, si la institución escolar posibilitara, realmente, el desarrollo y el reforzamiento de tales prácticas.

Así, ya sea desde una mirada cualitativa, cuantitativa, mixta, sobre o en educación, lo verdaderamente importante es reconocer el aporte de la investigación a la profesionalización docente. Es por ello que, coincidiendo con Imbernón (2002), más que agotarnos en una discusión que esperamos superada, lo verdaderamente relevante es reclamar la necesidad y el derecho del profesorado a realizar investigación, asumiendo todas las implicancias y alcances derivados de dicha propuesta. De esta manera y considerando la complejidad que, en algunos casos, tal empresa pudiera representar, el profesor debiese ser permanentemente asistido por especialistas que, desde una o varias disciplinas, incluidas por supuesto las Ciencias de la Educación, le colaborasen en el marco de un proceso de retroalimentación permanente.

Afortunadamente, durante los últimos años la complementación de ambas perspectivas –cuantitativa y cualitativa– pareciera transformarse en una instancia oportuna para salvar las limitaciones derivadas de la oposición de ambos enfoques. Si para Imbernón (2002) “(...) *la educación no puede huir de las influencias de todas las denominadas Ciencias Sociales.*” (p. 18), la complementariedad de ambas perspectivas permitiría confluir en el enriquecimiento del dato y por ende, en la posibilidad cierta de conciliar una mirada más amplia respecto de aquellas problemáticas que atañen a la cuestión escolar. En este sentido, el autor conviene en señalar:

(...) difícilmente podemos afirmar que la investigación en educación se caracteriza por unos determinados y únicos procesos; por el contrario, en la actualidad es necesario asumir la coexistencia de diversos enfoques que, eso sí, basculan en dos posiciones: una es la búsqueda de cualidades objetivas, predecibles y observables (de orientación positivista) de los fenómenos educativos para su generalización y otra es la búsqueda del significado o significados de estos fenómenos (interpretación y comprensión) para su mejora en el contexto (educativo y social)”. (Imbernon, p. 19)

La investigación como toma de conciencia

Para Eyssautier de la Mora (2006) “(...) *la palabra investigar proviene de latín *investigare*, que significa registrar, indagar, descubrir (...)*”. Considerando la dificultad de encontrar una definición universalmente aceptada de la misma, el autor define a la investigación “(...) *como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado, metódico y crítico que conduce al descubrimiento de nuevos hechos, datos, leyes o verdades en cualquier campo del conocimiento humano.*” (p. 112). Desde esta perspectiva e independiente de las características que adopte y del contexto donde se desarrolle, la investigación implica una acción que, en el marco de los postulados de Schutz, superaría a la mera conducta. Para Schutz (1962) la acción designa a aquella “(...) *conducta humana concebida de antemano por el actor, o sea, una conducta basada en un proyecto preconcebido.*” (p. 49). La acción se circunscribiría, así, en lo que el autor llama *acción consciente*, en el sentido que “(...) *antes de que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer.*” (Schutz, 1972, p. 92). Por su parte, el acto vendría a constituirse en el resultado de dicho proceso, lo que el autor conviene en llamar *acción cumplida*. (Ibid p. 49). Así, ambos planteamientos se diferencian de la conducta que, como actividad espontánea, se circunscribiría específicamente al plano de lo inconsciente. De esta manera, ya sea como acto proyectado o como acto propiamente tal, “(...) *no es el proceso de la acción en curso sino el acto que se imagina ya cumplido lo que constituye el punto de partida de toda proyección.*” (Ibid p. 49)

Estos planteamientos resultan cercanos a lo que Schön identifica como *reflexión en la acción*, la cual “*Supone una reflexión sobre la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos, que en esta ocasión emerge para poder analizarla en relación a la situación en la que nos encontramos y reconducirla adecuadamente.*” (Contreras, 1997, p. 77). Por lo anterior, si el ejercicio de la investigación educacional implica una acción consciente proyectada hacia la construcción de conocimiento, dicha acción resultaría determinante en la evaluación de la propia práctica, en la pertinencia de la misma en el marco de los contextos particulares en los cuales se desarrolla y en la imagen que, de sí mismo, el profesional construye.

Por su parte, en el ámbito educativo el desarrollo de esta mirada no sería posible sin una formación profesional que atienda la relevancia y trascendencia de la investigación, como base para la construcción de significados pertinentes a las demandas y problemáticas actuales en materia educacional. En este punto, las instituciones de formación juegan un papel sustancial, puesto que, como señala Bondarenko (2009), la incorporación de la investigación al currículo de formación pedagógica “(...) *contribuye al desarrollo profesional del formador y promueve el aprendizaje funcional de los futuros docentes, potencia el trabajo en equipo y permite conformar un currículum integrado, basado en el estudio de los problemas que son vitales para la comunidad educativa.*” (p. 3)

En este marco, comúnmente la investigación que realizan los profesores es denominada investigación-acción, conceptualización que McKernan (2001), refiriéndose a los planteamientos de Rapoport, describe como un “(...) *tipo especial de investigación aplicada que implica a los participantes que experimentan los problemas directamente en la búsqueda de una solución, y contribuye también al desarrollo de la ciencia social con alguna remuneración teórica.*” (p. 24). Esta definición da cuenta de la importancia de un enfoque que no se reduce a los límites de la institución escolar, sino que abarca un amplio espectro que va, como ya se ha señalado, desde una toma de *consciencia* por parte del individuo, con cierta posibilidad de generar cambios en su entorno, hacia la provisión de información que posibilite su retroalimentación teórica. En este proceso y como plantea Bondarenko (2009) “(...) *las prácticas profesionales deberían constituir el vehículo articulador para la reflexión en y durante el proceso de la formación, a fin de fortalecer la relación entre la teoría y la práctica educativa, lo cual implica la posibilidad de reconstruir la teoría desde el campo de la acción.*” (p. 6)

En este marco, es tarea de las instituciones formadoras contribuir al fortalecimiento de la capacidad de sus estudiantes de reflexionar respecto de aquellas temáticas atinentes a la cuestión escolar, precisamente, por el aporte que tiene dicho proceso en la estimulación del pensamiento reflexivo y crítico. Si para Schön (1998) la reflexión desde la acción implica que “(...) *el hacer y el pensar son complementarios.*” (p. 247), la contribución de la investigación, en el marco de la experiencia pedagógica, podrá ser el inicio de una espiral que suponga un entramado continuo en la estimulación de dichos procesos.

Frente a ello, resulta importante recordar que la escuela se nos presenta como una institución que, tras la fachada, suele ocultar una realidad que, generalmente, se aleja de la versión oficial de la misma, más aún cuando “(...) *los problemas que demandan actitudes reflexivas a los profesionales son aquellos para los que no son válidas las soluciones ya acumuladas (...)*” (Contreras, *Op. cit.* p. 80). Como señala Martínez Bonafé (1998) “(...) *la escuela no es un territorio independiente de la realidad social, económica, política y cultural. Al contrario, refleja en su seno las contradicciones estructurales de la sociedad en su conjunto.*” (p. 188). De esta manera y en el marco de una perspectiva desreificadora, la necesaria revitalización de la investigación, tanto en la formación inicial como permanente, implica, paralelamente, la posibilidad cierta de abrir la discusión en torno a ¿Qué investigar?, replanteando así el valor de la misma en el marco de las demandas actuales en materia de profesionalización docente. No hay duda que las respuestas a dicha pregunta serán reveladoras, considerando la trascendencia de establecer definiciones precisas respecto del rumbo que, en estos procesos de formación, la investigación debe adoptar.

La investigación se constituye entonces en una posibilidad cierta de mejoramiento de las condiciones de profesionalización temprana, considerando que, en el marco de su capital incorporado, el profesional de la educación

deberá enfrentarse a un campo académico que, junto a su socialización escolar, se constituye en el principal vínculo con el mundo de la escuela. En ello radica, precisamente, la importancia de las instituciones formadoras, puesto que los significados que el profesor en formación construya en el marco de éste proceso, serán relevantes tanto en la proyección de su rol como en el ejercicio de la profesión. Le cabe entonces, a dichas instituciones, realizar los esfuerzos suficientes para colaborar y orientar al estudiante en la construcción de una imagen, tanto de la escuela como de ejercicio profesional, lo más cercana a la realidad. De no hacerlo, el aporte que pueda hacer la investigación al cambio y a la eventual solución de los problemas de la práctica pedagógica, quedará relegado a la reproducción de experiencias estereotipadas e idealizadas que poco aportan al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

Referencias bibliográficas

- Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios Pedagógicos XXXV*, 1, 253-260.
- Carr, W. & S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colas, M. & L. Buendía. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. México: International Thomson Editores S.A.
- García, M. et al. (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Gimeno, J. & A. I. Pérez. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Imbernon, F. et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Kerlinger, F. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México:

Nueva editorial Interamericana.

- MacKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Schutz, Alfred (1962), *El problema de la realidad social*, Amorrortu editores, Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires,
- Schutz, A. (1972). *La Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.