

INVESTIGACIÓN BÁSICA, APLICADA Y EVALUATIVA: CUESTIONES DE CAMPO E IMPLICANCIAS PARA URUGUAY

*Lidia Barboza Norbis**

Resumen. En este artículo se abordan cuatro cuestiones claves que contribuyen a situar los rasgos identitarios de la investigación educativa como principal instrumento de producción de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación. Las cuestiones son las siguientes: 1) investigación educativa y su especificidad; 2) campo de investigación educativa: básica, aplicada y evaluativa; 3) modalidades de investigación educativa desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa y 4) investigación educativa en el Uruguay: su estado de desarrollo «embrionario» en el campo de las ciencias de la educación. Los fundamentos teóricos y metodológicos del artículo han sido elaborados a partir de la revisión de las obras de James H. McMillan y Sally Schumacher, Thomas D. Cook y Charles S. Reichardt y Robert E. Stake.

Palabras clave: ciencias de la educación, investigación educativa, metodología de la investigación educativa, modalidades de investigación educativa

INTRODUCCIÓN

Espero no sorprender al lector cuando sostengo que la bibliografía especializada en investigación educativa producida en nuestro país, donde sea que ella se desarrolle (universidades, institutos de investigación, centros de formación de docentes, etc.), se encuentra en estado embrionario. Los paradigmas, enfoques, perspectivas, diseños,

* Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Currículum y Evaluación y en Estrategia Nacional. Integra el equipo de trabajo de la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP-CODICEN. Prof. Adjunta del Departamento de Sociología y Economía de la Educación en Planificación Educativa en la Universidad de la República, profesora en la Universidad de Montevideo en Proyectos Educativos y de Diseño y asesora pedagógica en el Instituto Universitario BIOS.

métodos y técnicas de investigación educativa usualmente se consultan en manuales y bibliografía especializada del campo de las ciencias sociales. Este estado de situación parecería cerrar teóricamente muy bien cuando se parte de un axioma clásico que concibe a la educación como fenómeno social y por tanto inscripto en el campo de las ciencias sociales.

Este artículo intenta generar un aporte desde una perspectiva teórica y metodológica que sitúa a la investigación educativa en el campo de las ciencias de la educación¹ desde una visión complementaria a la anterior. El objetivo del artículo es discutir la especificidad que la misma adquiere como instrumento de construcción de conocimientos tanto para la elaboración de teorías educativas propias del mencionado campo como para la resolución de problemas educativos de distinto orden.

En esta búsqueda por intentar demarcar algún tipo de «especificidad» epistemológica pertinente del campo en cuestión, comenzaré por mencionar la teoría curricular². Cabe precisar la diferencia que hay entre la teoría curricular y la teoría pedagógica³. Esta última estudia a la escuela como un sistema global, a diferencia de la teoría curricular, que se encuentra más en el punto medio entre la reflexión y la acción de las instituciones educativas o entornos de aprendizaje, y los procesos cotidianos del proceso educativo, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la teoría pedagógica, por ejemplo la teoría pedagógica de Paulo Freire⁴, se podría identificar como una teoría de alto alcance (o gran teoría), en tanto la teoría curricular, por ejemplo la teoría curricular de Stenhouse (1998:9-30), se concebiría como una teoría de alcance medio (o teoría de rango medio). Por tanto, el estatus epistemológico de cada una de ellas parecería variar según el tipo y alcance del objeto de estudio. No obstante ambas compartirían, como lugar de residencia común, el campo de las ciencias de la educación, lo que las identifica como teorías de la educación de distinta naturaleza.

En síntesis, el estado de desarrollo del campo de las ciencias de la educación es embrionario y hasta débil y esta situación de falta de producciones científicas locales, específicamente en materia de investigación educativa, me ha animado a escribir este artículo.

1 Las ciencias de la educación constituyen un campo de conocimientos interdisciplinario que contribuye a analizar la realidad educativa de manera compleja, contribuyendo así a dar soluciones a los distintos problemas que atañen a la educación. Involucra el estudio, comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sean éstos formales, no formales o informales.

2 Un currículo o currículum (en plural currícula) es el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los alumnos deben alcanzar en un determinado nivel educativo. La teoría curricular o teoría del currículo responde a las preguntas sobre qué se enseña en un currículum, por qué y para qué se enseña, cuándo se enseña y qué, cómo y cuándo se evalúa lo que se enseña.

3 La conceptualización de la pedagogía como disciplina o como ciencia es un debate aún vigente. Existen autores que la definen como una disciplina, otros como un arte y otros como una ciencia de naturaleza propia y objeto específico de estudio, que son los sistemas educativos o las instituciones educativas, y no la educación en general.

4 La teoría pedagógica de Paulo Freire (pedagogo brasileño, 1921-1997) se puede reconocer ya en su primera obra de 1967, *Educación como práctica de la libertad*. A consecuencia de su buena recepción, Freire fue convocado como profesor visitante en la Universidad de Harvard en 1969. En 1970 publicó *La pedagogía del oprimido*, segunda obra maestra donde consolida su teoría pedagógica.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU ESPECIFICIDAD

La educación, y específicamente el campo de las ciencias de la educación, se han constituido como campo de investigación interdisciplinar. Ha tomado prestados conceptos y teorías de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la economía, la filosofía, la pedagogía y otras ciencias y disciplinas. En los últimos treinta años, se han fortalecido algunas disciplinas como la planificación educativa y se han originado algunas nuevas como la evaluación y la informática educativa.

Desde el punto de vista epistemológico, teorías que emplean conceptos como cultura, rol, norma, estatus, poder, desarrollo humano, enseñanza, aprendizaje, inteligencia, autoestima, currículum, inclusión educativa, organización escolar y otros semejantes han sido resignificadas en las prácticas educativas y han dado origen a nuevos conceptos de carácter educativo generando, de este modo, «especificidad» en la producción de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación.

Por ejemplo, cuando se aplicó el análisis económico a la educación, el concepto de «ganancia» fue sustituido por el de «coste-beneficio», lo que significa que no todos los resultados educativos pueden ser traducidos a términos monetarios. Otro ejemplo es el concepto de «educación como bien de inversión» y no como gasto, y la necesaria clarificación conceptual a la que ha dado lugar en el ámbito de la administración pública, ocupada de la distribución de los recursos financieros para la educación en casi todos los países de las culturas occidentales.

Similar proceso se ha producido a nivel metodológico, según McMillan y Schumacher:

La investigación educativa también ha tomado prestadas metodologías desarrolladas originalmente por las ciencias sociales. La psicología, sobre todo la medición, ha dominado la investigación educativa tradicionalmente y continúa ejerciendo una fuerte influencia. Los investigadores también valoran otras metodologías como los estudios sociológicos, la observación participante de la antropología, la investigación histórica y el análisis político (2005:27).

Estos autores sostienen que algunos de estos enfoques se aplican directamente a la educación, mientras que otros se modifican a la hora de investigar un problema educativo. No obstante, excepcionalmente llegan a quebrantar el significado que tenían en aquellas disciplinas de las que provienen. Por otra parte, el uso de diferentes conceptos y metodologías provenientes de distintas ciencias y disciplinas enriquece y amplía el conocimiento basado en la investigación educativa.

Los investigadores pueden estudiar casi cualquier tema con diferentes métodos. Un asunto relacionado con las ciencias de la educación puede, por ejemplo, ser investigado mediante un estudio de las necesidades curriculares de un entorno concreto; el estudio comparativo del rendimiento de alumnos con métodos de enseñanza diferentes; la observación de la interacción dentro de un aula; el estudio histórico de libros de texto de ciencias, o el análisis etnográfico de los procesos instructivos en clases de ciencias específicas. [...] En un campo interdisciplinario, todas las metodologías de investigación son valoradas por su utilidad potencial para el desarrollo del conocimiento (27).

Si bien algunos investigadores en educación continúan sosteniendo que una metodología es mejor que otra, esto resulta poco aceptado en la actualidad porque cualquier

metodología tiene sus propias limitaciones. Distintas metodologías y distintos diseños metodológicos habilitan diferentes tipos de conocimiento sobre y desde el currículum, y en algunos estudios la complementariedad de métodos para investigar un tema ha puesto en evidencia la posibilidad de analizar la complejidad de la educación.

No obstante, existen limitaciones de la investigación educativa, las cuales aparecen básicamente como restricciones institucionales y metodológicas, consideraciones éticas y legales relacionadas con la propia naturaleza pública de la educación así como con la complejidad de las culturas organizacionales de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas a las que dan lugar. Por otra parte, la investigación educativa se centra esencialmente en las personas y grupos que habitan las mencionadas instituciones. En otras palabras, el objeto de estudio deviene sujeto en el campo de las ciencias de la educación.

La investigación educativa es por tanto un estudio sistemático en el que diferentes disciplinas y ciencias proporcionan principios de investigación diferentes mediante los que recoger y analizar datos con algún objetivo y con la finalidad de elaborar conocimiento educativo socialmente pertinente. Por una parte, los productos de la investigación educativa constituyen insumos para la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Por otra, como proceso situado culturalmente, la investigación educativa está atravesada por la ética, por los principios y valores que definen la educación para los ciudadanos de un país en un determinado tiempo histórico, y, por lo tanto, por cuestiones políticas y concepciones filosóficas.

CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: BÁSICA, APLICADA Y EVALUATIVA

En una primera acepción del currículum entendido como prácticas educativas, estas prácticas incluyen por lo menos dos procesos claves, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de sus problemas, cuestiones, situaciones y resultados. Entre los factores que inciden en su constitución se identifican las condiciones del desarrollo del currículum, las culturas institucionales, las innovaciones pedagógicas, la gestión educativa, la profesionalización del docente y las políticas educativas del gobierno. Por tanto, el conocimiento basado en la investigación involucra a esta dualidad de la educación como campo de estudio y de práctica.

En síntesis, la educación definida como campo de investigación y práctica, habilita descripciones, explicaciones y evaluaciones del currículum por lo menos en tres campos de la investigación educativa: básica, aplicada y evaluativa.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BÁSICA (IEB)

La Investigación Educativa Básica (IEB) es aquella que busca poner a prueba una teoría con escasa o ninguna intención de aplicar sus resultados a problemas prácticos. Esto significa que no está diseñada para resolver problemas educativos. El científico se preocupa por el desarrollo del conocimiento científico y no se le exige que explique las implicaciones prácticas de su estudio. No obstante, este tipo de investigación termina influyendo en las prácticas pedagógicas y didácticas una vez que transcurre un tiempo considerable,

ya que un nuevo conocimiento supone un reto para el conjunto de dogmas y creencias. Se podría sostener que la IEB afecta indirectamente a la forma de pensar y de percibir de la gente, pero no necesariamente les lleva a actuar y transformar la práctica educativa.

En primer lugar, el objetivo de la IEB es aumentar el conocimiento de los principios básicos y las leyes científicas y, en segundo lugar, hacer progresar los procedimientos y las metodologías científicas.

Los científicos pueden poner a prueba teorías organizativas en contextos educativos para desarrollar teorías de administración educativa, o bien pueden comprobar teorías sobre el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, la creatividad, y otros programas instructivos (McMillan y Schumacher, 2005:23).

Según los autores antes citados, la IEB, se preocupa principalmente por saber y explicar, empieza por una teoría, un principio básico o una generalización. Una teoría puede o no tener soporte empírico, pero cuando tiene un considerable apoyo empírico se le denomina teoría científica.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA (IEA)

La educación es un fenómeno social y político complejo, como también lo son la medicina y la ingeniería. Por tanto esta definición no es específica, pues no sirve para distinguir a la educación en términos de su especificidad. Uno de los intentos por esclarecer qué es la educación en tanto objeto de estudio de múltiples ciencias, las cuales constituyen el campo de las ciencias de la educación, define a la educación tanto como un campo de práctica pedagógica así como campo de estudio.

La educación no es una ciencia, pero es objeto de indagación, análisis, interpretación, explicación y prospectiva desde un campo en el que convergen y se interceptan múltiples ciencias y disciplinas. De ahí que los objetos de estudio «educativos» devienen objetos científicos portadores de múltiples facetas, abordables desde distintas disciplinas y ciencias.

La constitución de un objeto de estudio científico en el campo de las ciencias de la educación significa la elaboración de un problema educativo estratégico. Esto significa que la IEA buscará soluciones alternativas, varias posibilidades de resolución de un problema educativo en el campo de la práctica pedagógica.

Cuando un problema educativo se constituye en un problema educativo estratégico, amerita la intervención de más de una disciplina y de más de una ciencia. Parecería difícil concebir la solución de un problema educativo estratégico como lo es la toma de decisiones en torno al presupuesto para la educación de un país, «atendiendo a la justicia, la equidad y la pertinencia social» en un horizonte temporal de corto, mediano y largo plazo; sin quedarse atascado fácilmente en el primero. Este problema, por tanto, amerita la intervención de varias disciplinas y ciencias, como por ejemplo, la filosofía de la educación, la economía de la educación, la sociología de la educación, la planificación educativa, la evaluación, la pedagogía, la ética y la política educativa.

En palabras de McMillan y Schumacher:

La investigación aplicada se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. La medicina, la ingeniería, el trabajo social o la educación son campos aplicados que se valen del conocimiento científico, pero no son

ciencias en sí mismas. La investigación aplicada (al contrario que la básica) alcanza un conocimiento relevante para dar solución (generalizable) a un problema general. En otras palabras, los estudios aplicados se centran en los problemas de investigación habituales en un campo determinado (2005:23).

A modo de ejemplo, un científico del campo de las neurociencias, por ejemplo, puede estudiar la inteligencia humana en muchas situaciones diferentes, incluida la inteligencia humana en ámbitos escolares tradicionales o en comunidades virtuales de la Web 2.0. Un investigador educativo puede analizar las políticas educativas que fomentan la creatividad de los seres humanos, puede indagar los métodos de lectura a los cuales se expone a las poblaciones de escolares de un determinado sistema educativo e indagar cuáles son las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen en las prácticas pedagógicas y didácticas de enseñanza de la lectura.

Los resultados de los estudios como los mencionados se podrían formular con carácter general y no constituirían recomendaciones específicas para la práctica pedagógica inmediata.

Desde mi experiencia, durante casi veinte años de trabajo en múltiples ámbitos de educación formal y no formal, tanto pública como privada, he observado que los educadores en docencia directa usualmente buscan conocimientos válidos y de aplicación práctica. A esta búsqueda de «herramientas» e «instrumentos» para mejorar la práctica pedagógica, en su manifestación más empirista, se le suele contrarrestar con un «no a las recetas» que ha llevado a que muchos resultados de investigaciones educativas queden estrictamente reservados, como teorías inaccesibles y ajenas a los estrictamente «prácticos».

Buscar la *sofrosine* –para los antiguos griegos significaba «equilibrio»– es tarea muy ardua en esta cuestión de búsqueda del punto justo entre la teoría y la práctica. En algunas instituciones de educación superior en Uruguay estimo que, hoy día, el punto justo está muy exacerbado en la teoría y en otras demasiado aprisionado en la práctica. Parecería que se hace necesario componer un estado de investigación educativa más realista que abandone los extremos y haga prosperar la tan mentada *praxis* en educación.

En síntesis, según McMillan y Schumacher:

La investigación aplicada, como la investigación básica, es abstracta y general, y emplea un lenguaje común dentro de un campo. Muchos estudios educativos sobre rendimiento, enseñanza, aprendizaje, niños excepcionales y asuntos parecidos utilizan términos que tienen un significado especial dentro de la profesión. La generalizabilidad de la investigación aplicada se limita normalmente al campo descrito. La investigación educativa, por tanto, se centra más en el conocimiento de teorías y de prácticas educativas que en un conocimiento universal (2005:24).

En otras palabras, la IEA tiende a aumentar el conocimiento que se logra en un campo de estudio concreto y sus consecuencias o efectos es posible que se aprecien indirectamente en el largo plazo. Esto significa que, con el tiempo, se habría generado una corriente o acumulación de «masa crítica» en tanto se publique y discuta una serie de investigaciones a lo largo de un tiempo prolongado. El conocimiento producido, en estas condiciones, influiría en la forma en que los profesionales enfocan y perciben un determinado problema en el campo de las ciencias de la educación.

Las investigaciones de tipo «aplicado» buscan fortalecer la investigación posterior, sugieren nuevas teorías acerca de la práctica y pueden alentar el desarrollo metodológico. Tal es el caso del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes denominada PISA (Programme for International Students Assessment) que integra Uruguay. Este

programa sirve de ejemplo del desarrollo de las estadísticas buscando hacerlas cada vez más apropiadas para el estudio de los fenómenos relacionados con el rendimiento escolar. El ámbito en que se desarrolla este programa es la División de Investigación Educativa de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central de la Administración de Educación Pública. Luego de más de diez años de trabajo sostenido, con publicaciones y discusiones en torno a los métodos y sus resultados, este programa es un ejemplo de IEA en nuestro país.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EVALUATIVA (IEE)

La IEE puede aumentar el conocimiento sobre una práctica educativa específica, además de fomentar el desarrollo de la metodología para estudiarla y la investigación que se desarrolle posteriormente. Al revisar a McMillan y Schumacher, estos autores son muy claros cuando especifican el campo de la IEE:

La investigación evaluativa se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. La práctica puede ser un programa, un producto o un proceso, pero la situación es crucial. La *investigación evaluativa* juzga el mérito y el coste de una práctica concreta en función de los valores que priman en la situación. La evaluación determina si la práctica funciona. [...] También analiza si los costes que suponen su desarrollo, aplicación y extensión compensan (2005:24).

La evaluación formal se lleva adelante por un investigador o equipo de investigadores, en un campo determinado, o por un participante de la situación. Requiere formación en distintas metodologías y disciplinas, en estudios de evaluaciones sistemáticas, en fases a lo largo de un determinado período de tiempo así como del cruce de datos cuantitativos y cualitativos.

Cuando se habla de costes, estos son los materiales: el espacio, el personal implicado en el estudio, el estado de ánimo de los actores y/o el apoyo de la institución, comunidad o centro educativo en el cual se investiga.

Dentro de este tipo de IEE, McMillan y Schumacher (2005:25) incluyen la *investigación-acción* y los *estudios políticos*.

VARIANTES DE LA IEE: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y ESTUDIOS POLÍTICOS

La primera variante implica a profesores que usan métodos de investigación para estudiar los problemas en el aula. El rol del profesor es el de asumir la dirección del estudio o el de desempeñar un papel clave en el proceso de investigación. El objetivo de la *investigación-acción* es dar solución a un problema concreto en un lugar específico y no es esencial un control riguroso de la investigación. El precursor de este tipo de investigación fue John Elliot⁵.

5 John Elliot es Profesor Emérito de Educación en el Centro de Investigación Aplicada a la Educación (CARE), Facultad de Educación y Aprendizaje Permanente en la Universidad de East Anglia, Norwich. Es internacionalmente conocido como pionero del enfoque de *investigación-acción* y de planes de estudio para el cambio pedagógico (<http://research.edu.uea.ac.uk/johnelliott>)

En la década de los noventas, se ha elaborado una versión denominada «*investigación-acción colaborativa*», en la que un equipo de trabajo, participante de la situación, realiza la investigación con un asesor.

La investigación-acción colaborativa normalmente se centra tanto en los procesos como en los resultados de un cambio de estrategia, como un programa para el desarrollo personal (McMillan y Schumacher, 2005:25).

Los *estudios políticos* implican análisis políticos para evaluar, por ejemplo, los dispositivos de la planificación educativa de una determinada administración y por tanto tienen el objetivo de generar información sustantiva para la toma de decisiones de los responsables políticos. Estos estudios se centran en las políticas educativas presentes y pasadas de un gobierno e investigan la elaboración de planes, programas y proyectos educativos, entre otros dispositivos curriculares.

En resumen, son objetos de estudio por excelencia de los estudios políticos los tres formatos característicos que adoptan las políticas educativas: planes, programas y proyectos.

El análisis político (1) investiga la elaboración de planes, decidiendo qué temas educativos tratar; (2) examina la implementación de programas para llevar adelante las políticas; y (3) determina su eficacia y/o eficiencia. Muchos estudios investigan varias alternativas de planes dentro de las realidades económicas y políticas existentes (25).

Ahora bien, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de «programas educativos» y «políticas educativas» como objeto de los estudios políticos?

Un programa implica una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo. Una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, ni una lista de cosas concretas a hacer; sino que supone que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político. El programa político, significa la adopción de unos valores y opciones ideológicas concretas, más que, necesariamente, realizaciones prácticas que un partido concreto en el gobierno espera producir (Pedró y Puig en Barboza Norbis, 2007:12).

Por tanto, de lo que hace una autoridad educativa, por ejemplo, un día, sobre un tema en concreto no puede inferirse una orientación política definida; hace falta un seguimiento en el tiempo para poder comprender cuáles son los ejes específicos y programáticos que ponen en evidencia un denominador común en la actuación del tomador de decisiones. Es necesario pues, analizar cuáles son los valores y las opciones filosóficas que apoya con su actuación.

Para un investigador educativo, un analista o evaluador de políticas educativas, se hace necesario confrontar los discursos (lo escrito y lo dicho) con los cursos de acción (actuaciones, realizaciones) para comprender, analizar e interpretar los programas que constituyen una política educativa.⁶

6 «Parecería existir un cierto consenso entre quienes estudian académicamente las políticas educativas. Tanto politólogos y sociólogos de la educación coincidirían según Pedró y Puig, en distinguir por lo menos estos cinco elementos: un contenido, un programa, una orientación normativa, un factor de coerción y una competencia social» (Barboza Norbis, 2007: 12). En el capítulo 4 titulado «La definición de políticas educativas y el concepto de planificación estratégica en educación» se trata específicamente la distinción entre «política educativa» y «políticas educativas».

Veamos qué significa *políticas educativas* para Pedró y Puig (1999:22):

Cuando hablamos de una política educativa concreta, nos estamos refiriendo a una línea de actuación específica, adoptada por una autoridad con competencias educativas, que se dirige a resolver una determinada cuestión. Dicho de otra manera, una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad pública (invertida de poder público y de legitimidad gubernamental) en el sector educativo (1999:22).

En resumen, la investigación educativa puede ser de tres tipos: básica, aplicada y evaluativa. Cada una de ellas presenta objetivos, temas y usos peculiares; no obstante las tres pueden incluir enfoques tanto cuantitativos como cualitativos, aspecto que trataremos en el próximo apartado. La distinción de las tres investigaciones educativas presentadas se sintetiza en esta selección textual:

Las investigaciones básicas, aplicadas y evaluativas se diferencian en primer lugar, porque tienen distintos propósitos, temas de investigación y usos perseguidos. Ni la investigación básica ni la aplicada están diseñadas para obtener soluciones inmediatas a un problema específico en una situación determinada. Sin embargo, ambos tipos de investigación pueden influir indirectamente, pasado un período de tiempo considerable, en la forma en que los científicos, investigadores y participantes afrontan y perciben sus respectivos problemas. La investigación evaluativa juzga el mérito y el coste de una práctica particular en una situación determinada. A diferencia de la investigación básica y aplicada, los estudios evaluativos proporcionan información para su uso inmediato cuando las directrices políticas y prácticas se desarrollan, implementan e institucionalizan. Los tres tipos de investigación son válidos para el desarrollo del conocimiento (McMillan y Schumacher, 2005:26).

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Los términos «cuantitativo» y «cualitativo» se utilizan con frecuencia para identificar diferentes modalidades de estudio o aproximación a la investigación. Cuando se utilizan estos términos, se utilizan en dos niveles de discurso. En una primera consideración, cuantitativo y cualitativo se refieren a la distinción sobre la naturaleza del conocimiento: cómo entiende el investigador el mundo y el objetivo de la investigación. En una segunda consideración, los términos se refieren a los métodos de investigación, a la cuestión de cómo se recogen y analizan los datos y al tipo de generalizaciones y representaciones que se derivan de ellos.

A los efectos de su distinción, ambos enfoques se presentan usualmente de forma separada en múltiples fuentes de investigación de ciencias sociales y de investigación educativa. Esto, por tanto, ha reforzado dos tradiciones que, durante larga data, tendieron a oponerse.

En educación se utilizan ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo. La forma más evidente para el lector de distinguir entre una investigación cuantitativa y cualitativa es la forma de presentación de los datos. La investigación cuantitativa presenta resultados estadísticos en forma de números; la investigación cualitativa

presenta los datos como una narración. Las diferencias van más allá de la forma en que se presentan los datos (McMillan y Schumacher, 2005:18).

Actualmente se evidencia una tendencia a realizar estudios cuanti-cualitativos, que rompen la tradición dicotómica exclusivista de un enfoque determinado. Es por esta razón que me interesa abonar el posicionamiento teórico de Cook y Reichardt (1986:25) en el libro *Métodos cualitativos y cuantitativos de la investigación evaluativa*, investigadores que presentan, en el capítulo 1, denominado «Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos», el enfoque interparadigmático.

La elección de métodos no debe hallarse determinada por la adhesión a un paradigma arbitrario. Y ello es así tanto porque un paradigma no se halla inherentemente ligado a una serie de métodos, como porque las características del entorno específico de la investigación cobran la misma importancia que los atributos de un paradigma a la hora de escoger un método. [...] Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de «cualitativo» y «cuantitativo», sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor las exigencias del problema de investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. Los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más adecuados a las necesidades de la investigación, sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos (Cook y Reichardt, (2000:41).

En consonancia con estos autores antes citados, McMillan y Schumacher, sostienen lo siguiente:

Los investigadores utilizan los distintos tipos de diseños y métodos para los diferentes tipos de investigación⁷. El criterio para determinar la calidad de un estudio está relacionado con el diseño y los procedimientos. Puede haber investigaciones básicas mal diseñadas y excelentes estudios aplicados. La investigación-acción y el análisis político a pequeña escala pueden estar bien diseñados; al mismo tiempo, estudios evaluativos a gran escala pueden proporcionar información cuestionable a causa de dificultades de procedimiento (2005:26).

Otra forma de considerar la investigación es según *la modalidad de investigación* que se adopta en un estudio.

Una modalidad de investigación es una colección de prácticas eclécticas de investigación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados de viabilidad (McMillan y Schumacher, 2005:38).

También suelen hablar de *tradiciones de investigación* al momento de definir el diseño de exploración más apropiado para un tema o problema de investigación.

Un diseño de investigación describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. En otras palabras, el diseño indica cómo se prepara la investigación, qué le pasa a los

7 Los diferentes tipos de investigación son básica, aplicada y evaluativa según McMillan y Schumacher, (2005:23-6)

sujetos y qué métodos de recogida de datos se utilizan. El propósito de un diseño de investigación es proporcionar, dentro de una modalidad de investigación apropiada, las respuestas más válidas y exactas a las preguntas que se plantean (39).

Veamos una síntesis de las modalidades de investigación educativa, en el siguiente cuadro⁸.

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN			
CUANTITATIVA		CUALITATIVA	
EXPERIMENTAL	NO EXPERIMENTAL	INTERACTIVA	NO INTERACTIVA
Experimental	Descriptiva	Etnográfica ¹	Análisis de conceptos
Semiexperimental	Comparativa	Fenomenológica	Análisis histórico
Caso único	Correlacional Encuesta ² Ex post facto	Estudio de caso Teoría fundamentada Estudios críticos	

1. Denzin y Lincoln (2000) presentan al constructivismo y la búsqueda naturalista como fundamental para la mayoría de investigaciones cualitativas interactivas.
2. Las encuestas aquí están clasificadas como un diseño de investigación. Las encuestas también están consideradas como un tipo de técnica de recogida de datos.

MODALIDADES CUANTITATIVAS

Las modalidades de investigación cuantitativa presentadas por los autores básicamente consisten en los estudios clásicos presentados por Donald T. Campbell y Julian C. Stanley (1966) en *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research* y Paul E. Spector (1981) en *Research Designs*.

La revisión de estos estudios y su adecuación para el campo de la educación, permite desmitificar algunos diseños, portadores de palabras urticantes como, por ejemplo, «experimento» y comprender la sustitución de este término por «piloto» en los estudios semiexperimentales (o cuasi experimentales).

Dentro de la modalidad cuantitativa, los estudios se realizaron con base en una filosofía positivista del conocimiento destacando la objetividad y la cuantificación de los fenómenos. Como resultado, los diseños de investigación maximizaron la objetividad con el empleo de números, estadísticas, estructuras y control experimental.

En las modalidades de investigación experimental, los autores destacan que es el investigador el que tiene algún control sobre lo que les ocurre a los sujetos mediante la «imposición u ocultación sistemáticas de condiciones específicas». Esta demarcación de la situación experimental, le permite establecer comparaciones entre los sujetos o grupos de sujetos (alumnos, centros educativos, etc.) que son expuestos a una determinada condición o conjuntos de condiciones, frente a otros que han experimentado condiciones diferentes. La modalidad cuantitativa experimental presenta tres tipos de modalidades.

En primer lugar, la *modalidad experimental pura* es un diseño en el que se asignan al azar los sujetos a los diferentes grupos. Al recurrirse a la asignación aleatoria, todos los sujetos tienen la misma oportunidad de estar en cada grupo. Cuando este procedimiento

8 McMillan y Schumacher (2005:40).

se lleva a cabo con una muestra lo suficientemente grande, contribuye a asegurar que no existan grandes diferencias entre sujetos en cada grupo antes de que empiece el tratamiento experimental.

El término *tratamiento* ha sido sustituido por la palabra «intervención». Por ejemplo, se asignan aleatoriamente estudiantes a dos grupos y se expone a uno de ellos a un programa educativo con énfasis en el uso de programas informáticos para fortalecer el dominio de la lectura y la escritura, frente a otro que recibe un programa educativo de aprendizaje de lectura y escritura tradicional, con pizarra, cuaderno y lápiz. El procedimiento permite al investigador concluir que los resultados no se deben a diferencias entre los sujetos anteriores a recibir la intervención del programa x o mientras éste transcurre.

Los diseños experimentales han avanzado en las ciencias físicas y las ciencias biológicas, las cuales utilizan frecuentemente diseños experimentales dado que éstos proporcionan la mayor aproximación para determinar el efecto de un factor sobre otro. En estas ciencias, es relativamente fácil encontrar las condiciones de asignación aleatoria y manipulación de los factores. No obstante, en las ciencias de la educación, con frecuencia es difícil encontrar estas condiciones. Por lo tanto los «experimentos» son difíciles de adoptar, especialmente en investigación aplicada, en la que los investigadores buscan minimizar los cambios a las condiciones que ocurren de forma natural.

En segundo lugar, la *modalidad semiexperimental* se encuentra próxima a la anterior, el propósito de los métodos es el mismo (determinar causas y efectos) y se da una manipulación directa de las condiciones. A modo de ejemplo, una investigación semiexperimental en nuestro medio implica a varias clases o varios centros educativos en los que se trabaja un nuevo material didáctico o un nuevo método de enseñanza. Las clases requieren estar «intactas», vienen dadas en la situación real, ya están organizadas para el propósito que se busca estudiar, no están asignadas de forma aleatoria y tienen profesores diferentes. Pero es posible implementar una «intervención educativa» (tratamiento experimental) a algunas clases y considerar a las otras como controles. Las clases o los centros educativos sobre los que se interviene con un nuevo programa, un nuevo método, un nuevo material curricular o un nuevo plan se denominan «pilotos» y, al resto, «testigos».

En tercer lugar, la modalidad de *caso único* ofrece una alternativa para la especificación de métodos que pueden ser trabajados con un único sujeto o con unos pocos, e igualmente este estudio permite conclusiones razonables de causas y efectos. El motivo para el estudio de grupos es que las diferencias entre los individuos y el error de medida pueden ser evaluados empleando la puntuación media del grupo completo. Pero, en muchas situaciones, es imposible o inconveniente estudiar grupos enteros de sujetos. A semejanza de la modalidad semiexperimental, existe manipulación directa pero no hay asignación aleatoria.

A modo de ejemplo, los autores mencionan la administración de un programa de mejora del comportamiento de los alumnos. Al concebir el problema como un diseño de caso único, primero el investigador debería registrar las características del alumno para asegurarse de que estos indicadores son estables y consistentes antes de la implementación del nuevo programa. Luego continuaría registrando el comportamiento después de que el programa hubiera sido implementado. Si observara cambios en el comportamiento coincidentes con la intervención del programa y no se identificaran otras causas, podría inferir que el programa ha provocado el cambio de conducta. Este tipo de estudios en nuestro medio, parecería ser rechazado por considerarse asociado a la tradición de la

psicología conductista y, desde mi punto de vista, son fuertemente ignorados y repudiados por los educadores por sus múltiples implicancias, fundamentalmente éticas.

Por otra parte, las *modalidades no experimentales* describen o analizan las relaciones entre aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones que son experimentadas. Los autores identifican cinco modalidades que presentamos de forma muy sintética.

El *diseño descriptivo* refiere a un fenómeno caracterizándolo a través de números. Por ejemplo, se puede describir un centro educativo respondiendo a preguntas como éstas: ¿cuál es la población de alumnos que asiste? ¿cuántos profesores son efectivos y cuántos interinos? ¿qué relación hay entre el número de alumnos y la cantidad de profesores adscriptos? ¿cuántos salones tiene el centro educativo en relación al número de alumnos? ¿cuántos se inscriben y cuántos abandonan, repiten, van a exámenes, etc.?

Los *diseños comparativos* buscan estudiar si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que se está estudiando. Por ejemplo, más que describir las características de dos o más centros educativos, se busca comparar algunas de sus características respondiendo a preguntas de este tipo: ¿cuál es la tasa de egreso del Ciclo Básico en cada uno de los centros educativos de educación media? ¿en qué centro educativo egresa más cantidad de alumnos y en cuál menos? ¿qué centro educativo presenta más porcentaje de alumnos en situación de rezago escolar, etc.?

Los *diseños correlacionales* se ocupan de la valoración de las relaciones entre los fenómenos, lo que involucra una medida estadística del grado de relación entre variables llamada «correlación». Esto significa que la relación medida es una afirmación sobre el grado de asociación entre las variables de interés, la cual puede ser positiva o negativa. Una correlación positiva, por ejemplo, significa que los valores altos de la variable «asistencia escolar» están asociados a la variable «altos puntajes» en pruebas de conocimiento de un grupo de estudiantes. En otras palabras, ambas variables, asistencia y rendimiento en pruebas *covarian*, es decir se mueven juntas, lo que no significa, sin embargo, que una sea causa de la otra sino que presentan valores asociados. Una correlación negativa, por ejemplo, podría darse entre la variable «horas de estudio» dedicadas a la enseñanza de un tema a los alumnos y «puntajes logrados» por los mismos estudiantes en una prueba de conocimiento sobre el tema.

En la *encuesta*, el investigador selecciona una muestra de sujetos y les administra un cuestionario o realiza entrevistas para recolectar datos. Con frecuencia las encuestas se utilizan para recoger opiniones, creencias, actitudes y otros tipos de informaciones sobre un gran número de personas (población) de forma que sus características puedan ser inferidas a partir de las respuestas obtenidas en el grupo reducido de sujetos (muestra). Se utilizan para una gama extensa de propósitos. Pueden describir la frecuencia de características demográficas de una población de alumnos de un liceo o de todos los liceos del país, por ejemplo localidades de procedencia, barrios, etc. Pueden describir las características de los estudiantes universitarios y sus opiniones sobre el clima de un centro de formación. Sirven además para explorar relaciones entre diferentes factores o esbozar las razones para realizar cambios o no de planes de estudio desde distintas unidades de análisis, por ejemplo, estudiantes, profesores o egresados de una determinada carrera.

Finalmente los estudios *ex post facto* se utilizan para explorar las relaciones causales posibles entre variables que no pueden ser manipuladas por el investigador. Desde el punto de vista metodológico, el investigador diseña el estudio para cotejar dos o más muestras que son comparables, excepto en un factor determinado. Las causas posibles son estudiadas después de haber ocurrido. A diferencia de los estudios experimentales,

que manipulan lo que ocurrirá en los sujetos, este tipo de estudios se centra en lo que ha pasado diferencialmente a grupos de sujetos comparables, por tanto examina si los sujetos de cada grupo son diferentes de alguna manera. Por ejemplo, en nuestro medio, un investigador podría identificar dos grupos de niños egresados de educación inicial que poseen antecedentes similares pero que han estado expuestos a modelos de educación institucional diferentes. A los alumnos se les administraría una evaluación diagnóstica para ingresar a la educación primaria para comprobar si aquellos niños expuestos a un modelo altamente académico se diferencian de los que asistieron a un modelo con orientación menos académica o con énfasis en el cuidado.

MODALIDADES CUALITATIVAS

En la primera modalidad, la cualitativa interactiva, se destaca la *etnografía*, la *fenomenología*, el *estudio de caso*, la *teoría fundamentada* y los *estudios críticos*. En la segunda modalidad, la cualitativa no interactiva, se incluyen dos tipos de análisis: el *análisis de conceptos* y el *análisis histórico*. Cada una de estas modalidades cualitativas tiene su historia prominente en alguna disciplina y ha desarrollado metodologías distintivas.

Estas modalidades, advierten sobre un campo inter y multidisciplinario que se ha estado tejiendo históricamente en función del desarrollo de distintas ciencias y disciplinas. La *etnografía* surge en el campo de la Antropología y la Sociología, la *fenomenología* en el campo de la psicología y la filosofía, el *estudio de caso* en las ciencias sociales y humanas y áreas aplicadas a la evaluación, la *teoría fundamentada* en la sociología y los *estudios críticos* en diversas disciplinas como la historia.

Estas modalidades de investigación, además, pueden ser categorizadas desde dos enfoques específicos. Por una parte, desde un enfoque sobre la experiencia individual vivida, como la *fenomenología*, *estudio de casos*, *teoría fundamentada* y algunos *estudios críticos*. Y, por otra parte, desde un enfoque sobre la sociedad y la cultura como el definido por la *etnografía* y algunos *estudios críticos*. Cada modalidad de investigación, a su vez, está apoyada en concepciones ya tradicionales o contemporáneas, como son las críticas o posmodernas.

En síntesis, la investigación cualitativa interactiva consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger datos de la gente en sus escenarios naturales, por ejemplo, mediante la técnica de entrevista en profundidad. En palabras de McMillan y Schumacher:

El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes. Algunos investigadores cualitativos tratan abiertamente los valores que forman la narrativa, [...] describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo (44).

La *fenomenología* se refiere tanto a una filosofía de la ciencia como a una modalidad de investigación. Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El rol del investigador es recuperar cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada. La técnica más característica es la entrevista extensa dirigida a la comprensión de las perspectivas de los informantes.

La *etnografía* es una descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social. Si bien existen múltiples significados de un término polisémico como es «cultura», los estudios etnográficos mantienen el foco de estudio en los patrones aprendidos de acción, lenguaje, creencias, ritos y formas de vida. Como trabajo de campo, el proceso de investigación es prolongado empleando la observación y entrevistas ocasionales con participantes de un grupo de actividad compartida y recogiendo productos grupales.

Se tiende al uso de material documental y se enfocan detalles de la vida diaria de los ámbitos educativos. Cuando eventualmente un estudio es de corte etnográfico, esto significa que los supuestos epistemológicos, metodológicos y ontológicos de la investigación se sitúan en el análisis e interpretación de las vivencias de los sujetos con mayor o menor intensidad en función del objeto de estudio, del tiempo y de los recursos humanos y económicos disponibles.

Al *estudio de caso*⁹ algunos autores como Stake (1998) lo consideran como un objeto de estudio y otros, como Robert Yin (1994), lo consideran una metodología. Por su parte, McMillan y Schumacher definen que: «[u]n estudio de caso examina un ‘sistema definido’ o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno» (2005:45).

El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar. El investigador define el caso y su límite, y no lo elige necesariamente por su representatividad sino por su singularidad. El foco de interés puede ser una entidad (*estudio intrasituación*) o varias entidades (*estudio multisituación*). Las interpretaciones a que da lugar un caso pueden denominarse «lecciones aprendidas».¹⁰

Puesto que en educación los *estudios de caso* suelen ser frecuentes y se aprecia una gran polisemia en torno a su definición, me ha parecido pertinente revisar qué explicita al respecto un autor clásico como Stake en su obra *Investigación con estudio de casos* (1998), editada en 1995 bajo el título *The Art of Case Study Research*. Este autor define al *estudio de casos* como sigue:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo pasillo, tienen una complejidad única –pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (11).

A lo largo del primer capítulo, denominado «El caso único», Stake presenta cuatro aspectos teóricos y metodológicos claves. Define el estudio intrínseco e instrumental, la selección de casos, la formulación de generalizaciones y destaca la importancia de la interpretación. Sostiene que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Éstos se asemejan en cierta

9 El término «diseño de estudio de caso» hace referencia a un «caso» estudiado en profundidad, en contraste con los diseños experimentales y no experimentales en los que los grupos son comparados a través de análisis estadísticos. En el diseño cualitativo, un «caso» es la entidad o fenómeno singular estudiado en profundidad. El diseño de estudio de caso se aplica a todos los tipos de investigación, tradicional y no tradicional, e interactiva y no interactiva (McMillan y Schumacher, 2005:47).

10 Expresión acuñada por Guba y Lincoln (1989), citados por McMillan y Schumacher (2005:46).

forma unos a otros y en cierta manera son únicos también. Interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. En palabras de Stake, el propósito de un estudio de caso es comprender a los protagonistas:

Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos (15).

Veamos algunas precisiones conceptuales que plantea Stake, las cuales revisamos para la caracterización del *estudio de caso* en educación.

- a. Concentración en un objeto de estudio: el caso es uno entre muchos. A modo de ejemplo, una escuela, un programa o un plan de estudio son casos.
- b. Estudio intrínseco de caso: a la hora de elegir un caso, es frecuente que no sea posible «elección» alguna. El caso «viene dado».
- c. Limitaciones de la formulación de generalizaciones: el propósito real del estudio de casos es la particularización, no la generalización (17).
- d. Énfasis en la interpretación: la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una *interpretación fundamentada* (21). Ésta se produce con base en el análisis de las desgrabaciones de las entrevistas y la devolución del informe final a los entrevistados, como estrategia de «fidelidad» en la tarea de interpretación y negociación de significados y sentidos de las percepciones que aparecen en los discursos. A este proceso se le denomina «estrategia de establecimiento de categorías de análisis a posteriori de la implementación de las entrevistas», el cual debe guardar una rigurosa articulación con la técnica de recolección de información que lleve adelante el investigador educativo o el equipo de trabajo.

La *teoría fundamentada* o *teoría sustantiva* es una modalidad no muy específica para referirse a cualquier aproximación para la formación de ideas teóricas que comienza con datos. La metodología de esta modalidad es un conjunto riguroso de procedimientos para elaborar teoría. Se utiliza un método comparativo constante, el análisis de datos emplea simultáneamente técnicas de inducción, deducción y verificación. Algunos investigadores consideran que es una forma de inducción analítica modificada en la que la teoría inicial es desarrollada previamente como «hipótesis de trabajo» y luego «puesta a prueba» en los diferentes casos para desarrollar las propiedades que constituirían las proposiciones condicionales.

Los *estudios críticos* conforman la denominada teoría crítica, la teoría feminista, las perspectivas postmodernas, entre otras versiones que asumen que el conocimiento es subjetivo. Gran parte de la crítica de la investigación cualitativa tradicional está localizada en el análisis narrativo, la investigación-acción, la etnografía crítica, la investigación-acción participativa y la investigación feminista. Este tipo de estudios consisten en sostener un compromiso por exponer la manipulación social y la opresión y denunciar las estructuras sociales opresivas. Con frecuencia se caracterizan por tener objetivos emancipatorios explícitos a través de la crítica sostenida o la defensa directa de los actores. Un investigador

puede identificar su género, su edad, etnia, situación social y posición política para informar al lector que sus interpretaciones no están libres de valores.

Para finalizar el apartado, resta precisar las modalidades de *investigación no interactiva*, conocidas también como *investigación analítica*. Este tipo de investigación estudia conceptos y sucesos históricos a través de un análisis de documentos. El *análisis de conceptos* es el estudio de conceptos educativos como «aprendizaje cooperativo», «agrupamiento por habilidades», «liderazgo» para describir los diferentes significados y el uso apropiado del concepto. El *análisis histórico* consiste en una recogida sistemática y crítica de documentos que describen sucesos del pasado. Los historiadores educativos estudian programas educativos, prácticas pedagógicas, políticas educativas, instituciones, etc. Cada objeto y sujeto de estudio se interpreta en el contexto de tendencias históricas, económicas, sociales, tecnológicas y políticas.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL URUGUAY: SU ESTADO DE DESARROLLO «EMBRIONARIO» EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A lo largo de los apartados anteriores he intentado mostrar el estado de discusión internacional en torno a la especificidad de la investigación educativa y sus cuestiones de campo: investigación básica, aplicada y evaluativa en base a una selección de autores de actualidad. Mi propósito ha sido promover la reflexión acerca de la repercusión que esto trae para quienes se interesan en la temática en nuestro medio, por este motivo he procurado presentar los marcos epistemológicos y metodológicos acercando ejemplos de nuestra propia realidad educativa en Uruguay.

Estimo que, si bien es relativamente fácil identificar qué instituciones se dedican a la investigación *en, desde o sobre* el campo educativo, parecería un tanto más difícil precisar cuál es la naturaleza de la producción de conocimiento educativo en cada una de las instituciones¹¹. Estimo más difícil aún, acceder a bases de datos de investigaciones educativas sistematizadas a partir de categorías similares a las presentadas por los autores que hemos analizado.

Parecería prudente afirmar que actualmente Uruguay cuenta con una buena cantidad de instituciones dedicadas a la investigación educativa, si tenemos en cuenta las producciones de algunos centros académicos y de investigación pública y privada. Pero el escenario local nos muestra una alta dispersión y heterogeneidad de las producciones

11 A modo de ejemplo, los «espacios» de producción de «investigaciones educativas» en Uruguay, entre otros, son básicamente los siguientes: Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República, Maestría en Educación Universitaria (FHCE), Maestría en Educación y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Algunas instituciones terciarias y universitarias que ofrecen formación en educación incluyen investigación educativa, tal es el caso de la Licenciatura en Educación Inicial y en Psicopedagogía y las carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica (UCU), el Instituto de Educación de la Universidad ORT, las carreras de posgrado en educación de la Universidad de la Empresa (UDE), los profesorado de la Universidad de Montevideo y la Unidad de Investigación del Instituto Universitario BIOS. A nivel de la ANEP, se identifica la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y las carreras de grado y posgrado que incluyen la investigación educativa.

en términos de los alcances (macro, meso y micro nivel), además de un sistema nacional de información y documentación en falta.

Las producciones en investigación educativa «coleccionadas» en las diferentes instituciones son oportunidades no siempre bien aprovechadas en los diálogos interinstitucionales. Compartir estas producciones con más frecuencia y apertura podría dar lugar a una significativa discusión acerca del papel que juega la investigación educativa en relación al «cambio» para la mejora de la calidad del Sistema Nacional de Educación. Analizar e interpretar los enfoques y las metodologías empleadas en las distintas instituciones facilitaría una nueva vía de ampliación del significado y sentido del conocimiento educativo en nuestro país contribuyendo a la superación de situaciones endogámicas. Se requiere multiplicar esfuerzos para superar el estado de desarrollo embrionario de la producción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación. Por tanto, el solo aumento del número de papeles de trabajo y revistas especializadas en educación, no generan de por sí un aumento en la calidad de las investigaciones educativas catalogadas como tal.

Otro factor que no garantiza de por sí el aumento de la calidad y la cantidad de investigaciones educativas es la inclusión como curso de grado o posgrado, lo que no deja de ser un elemento favorable y promisorio para la formación profesional. Se asiste a la incorporación de la investigación educativa en el diseño curricular de toda la formación docente del país a partir del Plan 2008¹² dirigido a la formación de maestros de educación primaria, profesores de educación media y maestros técnicos de la educación técnico profesional¹³. Se puede identificar también la actividad de investigación educativa en inicio del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (APES) de la ANEP a nivel de las carreras de posgrado. No obstante, falta discutir el papel de la investigación educativa y su relación con la planificación y la evaluación en instancias interinstitucionales.

A modo de reflexión final, desde mi punto de vista, en una sociedad del conocimiento es imprescindible disponer de fuentes válidas para la toma de decisiones educativas. Por tanto, la investigación educativa se constituye en un instrumento de construcción de conocimientos por excelencia, mejor quizá que la experiencia personal, las opiniones, la tradición o la simple intuición que usualmente gozan de alta vigencia y popularidad.

Estimo que el proceso de producción y desarrollo del conocimiento educativo válido y socialmente pertinente implica la identificación de problemas estratégicos de investigación que involucran estudios teóricos, estudios empíricos, estudios de réplica y estudios evaluativos para la mejora continua de la educación democrática, justa y solidaria que busca un país como el nuestro.

Desde una mirada prospectiva, sería de esperar que las instituciones educativas en Uruguay y los responsables de la educación nacional tiendan al fortalecimiento de la tríada virtuosa *investigación educativa-planificación-evaluación* como soporte para la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas.

12 El modelo institucional de los Centros Regionales de Profesores (CERP) fue el primero en incorporar la investigación educativa aplicada como curso en los terceros años en el Plan 1997, y luego el diseño curricular de la Formación de Maestros en 2005.

13 Inclusive esta característica se puede constatar en el ámbito privado en la formación de profesores de educación media de la Universidad de Montevideo, quienes reciben formación en Investigación Educativa, y también en los maestros que forma el Instituto María Auxiliadora de Las Piedras.

A modo de cierre, dejamos planteada una hipótesis optimista. Los avances en los campos de la investigación educativa básica, aplicada y evaluativa contribuirían a definir una educación en clave para el desarrollo social y humano en el Uruguay a comienzos del siglo XXI, en tanto se fortalezca una cultura estratégica orientada al bien común que deje de lado corporativismos, individualismos y mezquindades académicas varias, propias de una etapa débil que hay que superar en la producción de conocimientos en el sector educación.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOZA NORBIS, Lidia. *Planificación estratégica: bases conceptuales y metodológicas para una resignificación de la Planificación Educativa en el Uruguay*. Publicación N° 1. Reflexiones iniciales. Montevideo: Papeles de trabajo, FHCE-UdelaR, 2007.
- . *Proyecto software educativo: su potencialidad e impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigación educativa en un liceo de Ciclo Básico en Uruguay*. Montevideo: Unidad de Investigación del Instituto Universitario BIOS, 2008.
- BOGDAN, Robert y TAYLOR, Steve J. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- CAMPBELL, Donald y STANLEY, Julian. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1982.
- COHEN, ERNESTO y FRANCO, Rolando. *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI, 1992.
- COOK, Thomas D. y REICHARDT, Charles S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- MCMILLAN, James y SCHUMACHER, Sally. *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, 2005.
- PEDRÓ, Francesc y PUIG, Irene. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1999.
- QUIVY, Raymond y CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa, 1992.
- SPECTOR, Paul. *Research Designs*. Sage, 1981.
- STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1996.
- . *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1998.
- YIN, Robert K. *Case Study Research: Designs and methods*, Londres: Sage, 1994.