

Panorama de la Investigación Curricular

Javier Marrero Acosta

Introducción

La aparición de determinados temas de interés en la investigación educativa no es azarosa. Cualquier actividad científica está condicionada e influida por el contexto sociohistórico en el que aparece y por la evolución de las ciencias afines.

No es suficiente explicar la aparición de un tópico nuevo en el quehacer científico desde el interior del mismo exclusivamente, sino que es necesario analizar la confluencia de otros factores sociohistóricos y culturales, que han podido contribuir directa o indirectamente a su aparición, emancipación y desarrollo. Es necesario, por tanto, reconstruir la historia interna y externa del enfoque de modo que nos permita explicar y valorar sus argumentaciones y límites. En este trabajo nos referiremos principalmente a la historia interna de la investigación curricular (Toulmin, 1977).

Hay una relación dinámica entre los cambios y compromisos sociales y el curso de las disciplinas sociales. Como afirma Popkewitz (1984;103), "el propósito de utilizar la historia en la discusión de la ciencia supone que la comprensión humana requiere la consideración de la interrelación y desarrollo de las ideas sociales, costumbres, tradiciones y prácticas sociales".

El objetivo de este trabajo es hacer un breve recorrido por las distintas perspectivas de investigación curricular, haciendo una síntesis de cada una de ellas donde se muestren sus posibilidades y límites. Puesto que estamos asistiendo a una redefinición de la investigación curricular, tal vez resulte conveniente sintetizar posiciones que centren el debate y permitan una mayor profundización en los

QURRICULUM N° 1, 1990, 7-30

puntos oscuros y lagunas por las que transitamos cuando investigamos el curriculum.

Comentaremos, en primer lugar, la polémica sostenida en la filosofía de la ciencia en torno a las ciencias sociales, puesto que es en el seno de esta polémica donde se dilucidan los principales problemas epistemológicos que subyacen a la investigación curricular.

En segundo lugar, revisaremos los principales enfoques de investigación curricular. En cada uno analizaremos cómo concibe el *objeto* de investigación, el *planteamiento epistemológico* que sostiene, los distintos *modelos* a que da lugar y los *procedimientos metodológicos* más comunes. Se acompaña de algunas *críticas* y limitaciones inherentes a cada enfoque.

Breve recorrido por la polémica en torno a las Ciencias Sociales

No pretendemos reproducir aquí los orígenes y evolución de la polémica en torno al estatuto y naturaleza del conocimiento, tarea que, naturalmente, otros ya han esbozado ampliamente (Castells y de Ipola, 1981; Chalmers, 1982; Geymonat, 1987; Lakatos y Musgrave, 1975; Mardones y Ursúa, 1982; Piaget y otros, 1975; Suppe, 1979; von Wright, 1979).

Sólo nos limitaremos a señalar los momentos más importantes de este amplio debate con el fin de comprender su influencia sobre los distintos enfoques de la investigación curricular, puesto que el proceso de investigación de una ciencia no está aislado sino que participa de la discusión que tiene lugar en el seno de las propias comunidades que investigan, discuten y reflexionan conjuntamente.

Iniciaremos nuestro breve recorrido en Grecia. Cabría distinguir dos tradiciones importantes que difieren en el planteamiento sobre las condiciones que debe cumplir una explicación científica: la aristotélica y la galileana (von Wright, 1979). La tradición aristotélica se remonta a Aristóteles como a uno de sus más conspicuos representantes, pero la galileana, pese a su nombre, hunde sus raíces mucho más atrás, en Pitágoras y Platón.

Para los aristotélicos la explicación científica es una progresión o camino inductivo desde las observaciones hasta los principios generales o principios explicativos. A ésta primera fase llamada inducción, sucede una segunda: la deducción. Además de establecer una relación causal entre premisas y conclusiones, la explicación científica debe ser teleológica o finalista, es decir, debe dar razón de las causas últimas, finales o telos.

Para la tradición galileana, la concepción del mundo no es metafísica y finalista, sino mecanicista y funcional. El interés por cómo se producen los fenómenos y sus consecuencias "emerge con fuerza en la centuria que va desde 1543, año de la aparición de la obra de Copérnico "De revolutionibus orbium

coelestium", hasta 1638, fecha en que ve la luz los "Discorsi" de Galileo" (Mardones y Ursúa, 1982: 18).

A esto hay que añadir la confluencia de una serie de factores sociales que contribuyen a la consolidación de un nuevo modelo de explicación: la recuperación de la tradición pitagórico-platónica efectuada por los humanistas, que supone la vindicación del lenguaje matemático y sus leyes como instrumento para la explicación científica; las nuevas condiciones sociales engendradas por el capitalismo incipiente nacido ya en el siglo XIII alrededor de las ciudades italianas y su comercio con Oriente; el florecimiento de una nueva clase social, la burguesía, caracterizada por el gusto por una cultura más secular, una propensión a los hechos concretos y su sentido del orden y lo positivo.

Pero quizá el aspecto más importante rescatado de la tradición pitagórico-platónica fue el énfasis en el valor de la abstracción e idealización de la ciencia. La explicación en términos de leyes e hipótesis causales y el análisis experimental como valor acreditativo de éstas, nos revela un nuevo modo de explicación científica.

A partir de aquí se suceden tres fases en esta controversia (Apel, 1979): a) la polémica entre positivismo decimonónico frente a hermenéutica; b) racionalismo crítico frente a teoría crítica; y c) intención frente a explicación. Nos detendremos, a continuación, en cada una de ellas.

Positivismo Decimonónico frente a Hermenéutica

En el siglo XIX se produce un espectacular auge de los estudios sociales. Nombres como Ranke, Tylor, Saint-Simon, Comte y Marx son ejemplos de la altura y rigor de esos estudios, en alguna medida comparable a la alcanzada por la ciencia galileo-newtoniana.

Es en este clima epistemológico de interés por los estudios del hombre donde se perfila el *positivismo decimonónico*, representado típicamente por A. Comte y J. Stuart Mill, "que se desliza persiguiendo la tradición galileana de la ciencia y que se remonta hacia atrás hasta Hume y la filosofía de la Ilustración." (von Wrigth, 1979:21)

Definida, en sus rasgos esenciales, por el monismo metodológico, la adopción del modelo o canon de las ciencias naturales, la explicación causal como característica de la explicación científica y el interés dominador del conocimiento, va a pretender hacer una ciencia histórica, social, económica, siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes naturales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas.

Como veremos más adelante, buena parte de los supuestos del positivismo decimonónico van a proyectarse sobre el enfoque empírico-analítico de la investigación en educación.

La reacción surge en el ámbito alemán, donde estalla una tendencia antipositivista: la *hermenéutica*. Defendida por autores como Droysen, Simmel, Max Weber, Croce y Collingwood entre otros, se va a caracterizar porque:

a) *Rechazan el monismo metodológico* del positivismo insistiendo en la multiplicidad de métodos para comprender la realidad.

b) *Rehusan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales* exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad, destacando la necesidad de apresar las características singulares de la acción humana en la sociedad y en la cultura.

c) *Impugnan el enfoque positivista de la explicación*. Fue el filósofo e historiador Droysen quien introdujo una dicotomía metodológica que ha ejercido una gran influencia. Acuñó en tal sentido los nombres de "explicación" (*erklären*) y "comprensión" (*verstehen*). Desde entonces el término "Verstehen", comprender, viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas.

Para Magoon "se podía decir que a través del enfoque "verstehen" el investigador está en una posición mucho más cercana a los miembros de la audiencia en juego, intentando sacar juntos indicios, consistencias y patrones en orden a responder a la pregunta: ¿qué intenta decir el actor con esto?. La audiencia o jurado podría sacar una serie de inferencias, es decir, significados de los actos para un posterior análisis científico o como resultado de una investigación particular" (Magoon, 1977: 661). Ello supone el rechazo al modelo de explicación científica predominante en Occidente desde Galileo.

Es, precisamente, esta reacción hacia el significado lo que constituye el pilar del enfoque simbólico de investigación en educación que discutiremos más adelante.

Racionalismo Crítico frente a la Teoría Crítica

Bajo el *positivismo lógico* (filosofía analítica) figuran autores como B. Russel, el primer Wittgenstein y el denominado círculo de Viena que, durante los años veinte, afirmarían que únicamente los enunciados sometidos a la lógica y a la verificación empírica, pueden ser calificados de científicos. Los demás deben ser considerados como absurdos y sin sentido. Empeñados en la superación de la pseudociencia mediante el análisis lógico del lenguaje y en la comprobación y verificación empírica de todas sus afirmaciones, tuvieron una enorme influencia en la moderna filosofía de la ciencia.

Será K. Popper (1982), crítico del círculo de Viena, quien -aunque situado en la corriente positivista- avive con otros muchos el debate positivismo - antipositivismo. El Racionalismo crítico de Popper arremete contra el positivismo lógico del círculo de Viena.

La ciencia no puede ser inductivista, tendrá que ser deductivista en su justificación o no será un edificio racional. Como quiera que no hay percepción

de los sentidos que no suponga una interpretación, así nuestro saber es conjetural, hipotético, siempre sometido a revisión.

Por ello, dirá Popper, los enunciados científicos hay que entenderlos como esbozos arbitrarios que sólo tienen un valor conjetural e hipotético, necesitados de comprobación ulterior. Y puesto que no podemos comprobar todos los posibles casos subsumidos por una hipótesis científica, no podremos utilizar la verificación, sino la *falsación*. No tendremos que verificar si "todos los cisnes son blancos", sino comprobar "si algún cisne no es blanco" sino, por ejemplo, negro.

En suma, la ciencia no es un saber absolutamente seguro, sino hipotético. No es inductivo, sino deductivo. Sustituye la verificación por la falsación. Se rige por problemas y convención crítica antes que por fundamentos infalibles. No es posesión de verdad, sino búsqueda incesante y crítica. Hay un monismo metodológico, pues éste sería el canon de las Ciencias Sociales. Toda explicación adopta en último término, la forma de un esquema lógico básico. El tipo de explicación es causal en sentido amplio.

La otra escuela de pensamiento surgió en un instituto alemán de investigación social anejo a la Universidad de Frankfurt, llamada, con el tiempo, Escuela de Frankfurt. Con Horkheimer como fundador, acogió a pensadores como Adorno, Marcuse, Fromm, Pollock, quienes juntos perfilaron la *Teoría Crítica* de la sociedad.

Contrapuesta a la tradición positivista, la Teoría Crítica postula que no hay tal captación directa de lo empírico: el positivista está mediado por la sociedad y sin esta mediación sólo podría percibir apariencias. Con ello, los teóricos críticos no niegan la observación, sino su primacía como fuente de conocimiento.

Allí donde no se advierte el carácter dinámico de la realidad, cargado de potencialidades, se reduce la realidad a lo dado. Privilegiando una dimensión de la razón, la que atiende a la búsqueda de los medios para conseguir unos objetivos dados, no se cuestionan los fines. Con ello, la razón se reduce a la razón instrumental, cuya máxima expresión, la ciencia positivista, se encargará de legitimar amparándose en el prestigio de sus éxitos tecnológicos.

Se plantean pues algunos *correctivos*:

a) Con respecto al origen del conocimiento, aunque se acepta la tensión entre saber y no saber de Popper, al principio de la ciencia no está el problema mental, sino el problema real, es decir, la contradicción. Por consiguiente, al comienzo de las ciencias sociales están las contradicciones sociales.

b) Se acepta que el método científico es único, pero no se acepta el monismo metodológico. La raíz fundamental del método es la crítica, la razón crítica, que para Adorno no significa confiar en la fuerza de la razón, sino que la crítica está guiada por el interés emancipador y en consecuencia habría que admitir la necesidad de aceptar la independencia entre la razón y los hechos.

c) En cuanto a la objetividad de la ciencia, que según Popper vendrá dada por la falsación, Horkheimer y Adorno dirán que la sociedad no puede concebirse como

un objeto más. Es algo subjetivo y objetivo. La objetividad se alcanza, por tanto, con el método crítico. Crítica no sólo del objeto, sino de los sujetos, es decir, de la sociedad.

d) Para la teoría crítica, el interés que impulsa la ciencia social es el interés emancipador: el interés por la supresión de la injusticia social.

Quizá la resonancia explícita de ésta polémica no flote de una manera directa sobre la investigación y teoría curricular. Pero no sería aventurado afirmar que tras las posiciones de la etnografía aplicada a la educación y los análisis de la sociología del conocimiento late el debate entre la búsqueda de una razón práctica, justificadora, emancipadora, y la pervivencia de la razón técnica, legitimadora de la racionalidad tecnológica.

Intención frente a explicación

La polémica persiste y se diversifica. La filosofía analítica trata de precisar la *teoría o modelo de cobertura legal* que consiste en el esquema lógico básico de Popper o de explicación causal pero aplicado a la Historia.

Según Hempel, principal representante de este esfuerzo, una ley es implicación universal (todos los A son B) o bien una correlación probabilística. Se perfilan dos posiciones con respecto a la ley en las Ciencias Sociales: a) dada la excesiva complejidad de tales leyes y su insuficiente precisión nos vemos obligados a permanecer al nivel de bosquejos; b) las leyes históricas son tan familiares que admitimos implícitamente su trivialidad y por lo tanto no vale la pena ocuparse de ellas.

Frente a este tratamiento se enciende de nuevo la polémica. Para Dray explicar una acción es mostrar que esa acción fue el proceder adecuado o racional en la ocasión considerada. Es decir, no se funda en absoluto en leyes generales.

La noción de "intencionalidad" la introduce Anscombe, quien hizo que se prestara atención al silogismo lógico denominado "silogismo práctico", que en síntesis viene a decir: (a) La premisa mayor del silogismo menciona alguna cosa pretendida o la meta de actuación; (b) La premisa menor refiere algún acto conducente a su logro, algo así como un medio dirigido a tal fin; (c) La conclusión consiste en el empleo de ese medio para alcanzar el fin en cuestión.

G.H. von Wright (1979) ha tratado de reflejar la utilidad del silogismo práctico. Winch (1972) afirma que el investigador social tiene que comprender el significado de los datos de la conducta social que observa y registra si quiere tratarlos como hechos sociales. Sin la comprensión de las reglas del juego no hay comprensión del comportamiento en sociedad.

Por último, citaremos a Schutz (1972), quien mantiene que los científicos sociales tratan con hechos y sucesos que revelan estructuras intrínsecas de "significatividad". Los planteamientos de Schutz se prolongan en la etnometodología que prosigue esta línea de argumentación.

Pero sin duda el centro de la polémica se sitúa en la denominada segunda Escuela de Frankfurt, especialmente a través de la obra de J. Habermas y K.O. Apel. Habermas (1982, 1987) va a centrar su argumentación en los *intereses* que rigen la ciencia. No hay conocimiento sin interés.

Distingue entre: *interés tecnológico*, que dirige el conocimiento de la naturaleza orientado a su control y dominio -denominado racionalidad técnica, conocimiento técnico o solución de problemas- propio de las ciencias naturales; *interés práctico*, que trata de establecer una buena comunicación entre los dialogantes (deliberación práctica), característico de las ciencias histórico-hermenéuticas; e *interés emancipativo*, que orienta las ciencias sistemáticas de la acción o sociales y que vendría a ser una reflexión crítica sobre la naturaleza y procesos de la acción. Cada interés posee sus propias reglas metodológicas y ninguno es prioritario al otro.

Basándose en el análisis de la razón, afirma que la ésta es intersubjetiva y recurre a la filosofía del lenguaje para el análisis de la comunicación. Como quiera que el científico no puede sustraerse al supuesto de que el lenguaje es condición de la intersubjetividad, es decir, es falso que el científico utilice un lenguaje objetivo y universal, no tiene sentido separar comprensión de explicación. Si el interés de las ciencias sociales es comprender fines y motivos, es necesario completar la comprensión y la explicación pues forman parte de un mismo interés, la búsqueda de la significatividad.

Es posible la mediación dialéctica del Verstehen o comprensión hermenéutica mediante el Erklären o la cuasi-explicación. Es preciso hacer ciencia social crítico-hermenéutica con un método que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación (*Verstehen*) como la explicación por causas (*Erklären*), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad humana y racional.

La influencia de las tesis habermasianas en la denominada investigación en la acción (Escudero Muñoz, 1987), en la concepción del profesor como práctico reflexivo (Pérez Gómez, 1987) y, en general, en la teoría crítica de la enseñanza (Popkewitz, 1984), resulta evidente y constituyen una fuente de inspiración teórica importante en educación.

Síntesis: tres grandes enfoques

En síntesis, es posible perfilar *tres grandes posturas o enfoques* en la filosofía de las ciencias sociales. *La postura empírico-analítica o positivista* que, de la mano de Comte, recupera la tradición galileana en el S. XIX y que se consolida a través de Durkheim, quien va a sentar las bases de un análisis de los hechos sociales según el paradigma de las ciencias físico-químicas.

Será el círculo de Viena, con Popper (1982) a la cabeza, quien reavive y perfeccione el sistema positivista convirtiéndose en el heredero, en el S.XX, de la tradición llamada galileana. Sin duda las críticas de Kuhn (1975; 1978), o la evolución de paradigmas -Lakatos (1975)-, o los programas de investigación -

Feyerabend (1981)-, o el principio de proliferación, contribuyen a matizar y cuestionar el sentido de la ciencia y su racionalidad.

Una segunda postura denominada *fenomenológica, hermenéutica y lingüística o interpretativa* que se caracteriza por el rechazo al positivismo y sus pretensiones de considerar el modo físico-matemático como universal. Este esfuerzo, que arranca de Aristóteles, se remonta más próximamente a Hegel, pero encuentra su formulación más elaborada en M. Weber. Basándose en la identidad sujeto-objeto, típica de las ciencias del hombre, se concluye que será la comprensión (*vertehen*) el método adecuado para captar un mundo significativo, intencional.

Sin negar la existencia de una racionalidad científica, critican su reduccionismo. El conocimiento científico está enmarcado en la trama de la vida. No se puede desligar del proceso de la vida cotidiana, de la interacción comunicativa y del lenguaje común. Hay una serie de implícitos en los investigadores y en el proceso que no se pueden evidenciar por procedimientos empírico-analíticos.

Por último, una postura *dialéctica, crítico-hermenéutica o crítica* que, opuesta igualmente al reduccionismo positivista, retoma el ejercicio permanente de la crítica como método para afrontar las diferencias en la distribución de lo producido y la tensión hacia una sociedad más justa y emancipada que necesariamente pasa por una interpretación del hombre y su historia. Retomada desde Marx por Adorno y la escuela de Frankfurt, prosigue en Korsch y Lukacs, para desembocar en Habermas y Apel.

Acentúan el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad; la necesidad de situar los hechos en un todo social para que tenga sentido; la interacción sujeto-objeto en las ciencias humanas y sociales o la dependencia del objeto de conocimiento y de la manera de ser conocido; por último, destacan el *apriori* ineludible de toda acción humana social: la comunidad comunicativa o la intersubjetividad.

El pensamiento está posibilitado por el lenguaje que es radicalmente social, interpersonal. Esto significa que es el diálogo la base de la ciencia. Por tanto, es falso contraponer *Verstehen* a *Erklären*, pues en toda explicación científica necesariamente está la comprensión y ésta se enriquece con aquella.

Ya hemos adelantado algunas implicaciones de este contexto epistemológico en la investigación y teoría curricular. Veremos ahora, de modo más concreto, cómo se recogen estas aportaciones en la investigación curricular. Observaremos un cierto paralelismo en la identificación de los enfoques, así como conexiones inmediatas. En otros casos un leve reflejo, sin duda debido a la juventud del campo. De todas formas, la contrastación puede ser de utilidad para comprender, si no todas, algunas de las posiciones más importantes en materia de investigación y teoría curricular.

Panorama de la investigación curricular

¿Paradigmas o programas de investigación?

Podemos decir que hoy disponemos de un conjunto de conocimientos relativos a la enseñanza. Este conocimiento no se ha producido de manera natural o espontánea. Ha sido elaborado por investigadores (teóricos, prácticos) que se han planteado una serie de preguntas, han formulado problemas y han diseñado métodos para investigarlos.

Para comprender los resultados y métodos de investigación en la enseñanza, es preciso apresar las distintas formas en que tales cuestiones han sido formuladas, conceptual y metodológicamente. Pero la investigación en la enseñanza no es una tarea individual. En su mayor parte, la investigación se produce en el contexto de comunidades científicas, "colegios invisibles" de investigadores que comparten concepciones similares en cuanto a la selección de problemas, métodos, técnicas y formas de explicación.

Uno de los términos más frecuentemente utilizado para definir estas comunidades de investigadores y la constelación de problemas, métodos y procedimientos que sostienen es el de *paradigma o matriz disciplinar* (Kuhn, 1975; 1978). Kuhn sugiere que la ciencia tiene elementos tanto emocionales como políticos y cognitivos. En la práctica se utiliza como ontología. Quienes participan en una comunidad de investigación comparten una manera de pensar, "ver", "sentir" y actuar en el mundo. Esta disposición hacia el mundo está implícita en la manera en que los investigadores delimitan y enfocan su investigación.

El discurso de la ciencia contiene diferentes, y a menudo conflictivos, supuestos acerca de lo que constituyen hechos sociales por excelencia y cómo la gente da sentido a la diversidad de acontecimientos del mundo social. "No hay ciencia y tecnología vivas sin controversia", afirma Bunge (1985:16). Este pluralismo constituye una característica inherente a la comunidad intelectual de nuestra sociedad.

En la investigación educativa ocurre algo parecido. Sin embargo, no todos (Shulman, 1986; Erickson, 1986; Pérez Gómez, 1983) coinciden en aceptar que los conflictos en la ciencia, en la investigación de la enseñanza, se resuelven como consecuencia de la sustitución de paradigmas como formulara Kuhn (1975).

Mientras Kuhn reconoce que en una ciencia madura sólo un paradigma puede ser dominante al mismo tiempo y que las ciencias sociales se encuentran en un estado preparadigmático, Lakatos (1975) y otros han argumentado que los paradigmas -tanto en la ciencia natural como en la ciencia social- no compiten actualmente en el discurso de la ciencia. Los viejos paradigmas raramente son reemplazados por falsación. Por el contrario los viejos y nuevos paradigmas tienden a coexistir. Especialmente en ciencias sociales, los paradigmas no mueren.

Tanto las ciencias sociales como la educación se caracterizan por la ausencia de un paradigma único y dominante. En la investigación educativa emergen diseños de investigación cada vez más complejos que incluyen una amplia gama de factores y rasgos determinantes de las prácticas de enseñanza. En este sentido se habla de *programas de investigación* (Lakatos, 1975).

Un programa de investigación no sólo define lo que puede ser legítimamente estudiado por sus seguidores, sino lo que necesariamente excluye de la lista de tópicos permisibles. Así "mientras Dunkin y Biddle (1974) explícitamente excluyen ciertas clases de investigación de su revisión, dejando fuera todos los estudios que no emplean medidas cuantificables de proceso o producto, irónicamente el trabajo de Jackson (1968) no se toma en consideración, cuando constituye una de las referencias más frecuentemente citadas en el análisis conceptual de la enseñanza" (Shulman, 1986:5).

El conflicto que se plantea en las ciencias de la educación es, en parte, resultado de la variedad de perspectivas conceptuales fraccionadas para hacer frente a los problemas de la escuela. "Podemos pensar en el aula como "comunidad lingüística", lugar para "la toma de decisiones" o "socialización", como continente de "perspectivas de enseñanza" o como representando "estadios morales del desarrollo" (Popkewitz y Tabachnick, 1981:IV).

Para Soltis el currículo puede entenderse como "una actividad humana que produce efectos en los individuos", como "práctica social" o como "una actividad de intercambio intersubjetivo de significados" de lo que se derivan distintos modos de abordar la investigación sobre la enseñanza. De una manera empírica, crítica o interpretativa, respectivamente (Soltis, 1984).

Giroux habla de *estructuras de racionalidad* que define como "una serie específica de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones de un individuo o grupo de individuos con el resto de la sociedad" (Giroux, 1981:8). Como tal racionalidad sirve de heurístico porque permite interpretar los mensajes explícitos e implícitos en una estructura teórica; así podremos identificar la fuente ideológica que se encuentra bajo la elección de lo que se considera importante o no en un modo de pensamiento o en un programa de investigación.

En la investigación curricular se mencionan al menos tres programas de investigación que emergen de la definición y estructura que sostienen acerca de la práctica educativa. Adoptaremos una denominación elaborada por nosotros porque consideramos que sintetiza las de otros autores (Escudero Muñoz, 1986; Giroux, 1981; Jacob, 1987; Martin, 1983; Popkewitz, 1984). Nos referiremos a la concepción positivista, interpretativa y crítica.

Por *Positivista* entendemos el enfoque que abarca las ciencias de la conducta en su intento de búsqueda de leyes que expliquen las regularidades de la conducta humana. Se le ha denominado paradigma cuantitativo (Clark, 1979); el enfoque *Interpretativo* se centra en cómo las interacciones humanas producen reglas y acciones gobernadas por reglas. Se le denomina paradigma cualitativo (Clark,

1979); el enfoque *Crítico* intenta explicar las relaciones sociales como expresión histórica, las formas en que las estructuras de dominación controlan la práctica de los profesores y la transformación de la práctica a través de procesos de reflexión crítica sobre la relación entre la práctica y el potencial para la emancipación humana.

Analizaremos cada uno de estos enfoques según la definición del objeto de la investigación, sus supuestos acerca de la enseñanza y de la investigación, los diferentes modelos de investigación que subsisten bajo un mismo paradigma, los principales métodos de investigación que utilizan y, por último, algunos aspectos críticos.

El enfoque positivista

El enfoque *Positivista* ha sido categorizado por otros autores como reproductivo, ciencia conductual, tradicionalista, tecnocrático, cuantitativo, racionalista, estructural-funcional, empírico-analítico y disciplina formal (Bourdieu, 1973; Giroux, 1981; Heyman, 1981; Lowyck, 1986; Pérez Gómez, 1983; Martín, 1983; Popkewitz y Tabachnick, 1982; Shulman, 1986). Comparte las características del paradigma positivista señaladas por Shulman (1986), del enfoque reproductivo de Martín (1983) y los supuestos de las ciencias físicas y biológicas (Mardones y Ursúa, 1982; von Wright, 1979).

Con relación a la definición del *objeto*, las investigaciones que se desarrollan bajo este enfoque "contemplan la enseñanza como la actividad de una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra" (Pérez Gómez, 1983: 89). Los trabajos realizados sobre el profesor centran el análisis de la eficacia docente en la correlación entre distintas formas de comportamiento del profesor (variable proceso) y el rendimiento académico que provocan en el alumno (variable producto).

Hay cinco *supuestos* interrelacionados que dan forma al paradigma Positivista, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en la investigación educativa, según Popkewitz (1984). Primero, *la teoría debe ser universal, no limitada a un contexto específico o circunstancial en el que las generalizaciones han sido derivadas*. La creencia en el valor axiomático de la teoría -esto es, una serie de principios originales, reglas de inferencia que pueden ser deductivamente conseguidas para describir y predecir fenómenos sociales- confiere a sus principios o axiomas un carácter abstracto e independiente del contexto histórico y social específico, es decir, universal. Este "monismo metodológico" constituye una característica propia del positivismo decimonónico como ya vimos anteriormente.

Segundo, *el propósito de la ciencia es analítico*. Se considera que las afirmaciones de la ciencia son independientes de los objetivos y valores que las personas pueden tener en una situación dada. Suppe (1974), por ejemplo, argumenta que "los educadores no necesitan erudición ni una amplia comprensión

de las decisiones con las que se enfrenta. Lo que nosotros necesitamos son teorías altamente estructuradas de la educación que reduzcan drásticamente, si no eliminen, la necesidad de erudición".

Tercero, *el mundo social existe como un sistema de variables*. Estas variables son diferentes y forman partes analíticamente separables de un sistema en interacción. Las variables son estudiadas independientemente unas de otras (Rosen-shine y Furst, 1973). La enseñanza se reduce a variables específicas que pueden ser medidas independientemente de otros elementos en el sistema.

La noción de sistema de variables proporciona un especial significado de la causación en las ciencias empírico-analíticas. Una causa es una relación entre variables empíricas que pueden ser manipuladas para producir resultados condicionalmente predecibles. Esa causalidad se define típicamente como: "Si ocurre X, entonces Y debería ser el efecto".

El problema de la *causalidad* merece algo más de atención. Precisamente si hay un elemento que contribuye a acentuar las diferencias entre las ciencias naturales (*Naturwissenschaft*) y la ciencias sociales (*Geisteswissenschaft*) es la causación. El modelo de causación adoptado por el paradigma empírico-analítico es el de las ciencias naturales interpretadas bajo la óptica positivista. "A través de su insistencia en la unidad de método, en la tipificación ideal matemática de la ciencia y en la relevancia de las leyes generales para la explicación, el positivismo queda vinculado a esa tradición más amplia y ramificada de la historia de las ideas que aquí he llamado galileana" (von Wright, 1979:22).

Tanto la enseñanza como el aprendizaje han sido estudiados desde esta perspectiva por sociólogos, psicólogos y pedagogos positivistas. Se emplean a menudo modelos causales lineales, la conducta es observada y se inferieren relaciones causales entre una variedad de variables conductuales. Los estudios correlacionales y experimentales desarrollados bajo los auspicios del enfoque *proceso-producto* son un ejemplo de ello (Escudero Muñoz, 1980; Pérez Gómez, 1983; Doyle, 1977; Shulman, 1986).

Cuarto, *creencia en el conocimiento formalizado*. Esto implica seleccionar previamente una serie de variables de manera clara y precisa. Los conceptos deben ser operacionalizados, definidos de tal manera que puedan ser considerados como definiciones invariantes susceptibles de ser utilizadas para someter a prueba y comparar los datos. Esta idea está tomada de la física. Adoptando unidades de análisis invariantes, el investigador puede crear "variables independientes" y "dependientes" para identificar cómo una unidad influye en la otra y cómo la manipulación de una variable puede producir "efectos" en otras. La comparación y manipulación de variables tiene la finalidad de confirmar o rechazar hipótesis de acuerdo con las prescripciones de la teoría.

Quinto, *la búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado produce un especial interés en la matemática para la construcción de teorías*. La cuantificación de las variables permite a los investigadores reducir o eliminar la

ambigüedad y las contradicciones. Snow afirmaba, "los modelos matemáticos son instrumentos extremadamente potentes, no sólo para la sistematización de la investigación en las formulaciones teóricas individuales sino para controlar las comparaciones entre formulaciones competitivas"(Snow, 1973:96).

Distintos *modelos de investigación* han sido asociados (Clark, 1979; Lowyck, 1986; Martin, 1983; Shulman, 1986) con el enfoque positivista:

a) La *investigación proceso-producto* que se desarrolla a partir de los años cincuenta y se prolonga hasta la actualidad, se caracteriza principalmente porque asume que ciertas clases de conductas del profesor están causalmente relacionadas con adquisiciones o actitudes de los alumnos, y que el profesor está principalmente preocupado por aquel contenido que puede ser medido o sometido a prueba (Bellack, 1981; Brophy, 1986; Doyle, 1977; Escudero Muñoz, 1980; Gage, 1963; Pérez Gómez, 1983; Travers, 1973). Una valoración reciente de las aportaciones de este modelo destacaría los resultados obtenidos en cuanto a la oportunidad para aprender, tiempo dedicado a la tarea y enseñanza activa. Sin embargo se han encontrado serias limitaciones en recientes revisiones (Garrison y MacMillan, 1984; Pérez Gómez, 1983; Shulman, 1986).

b) El *modelo de Carroll* o estudios de tiempo de aprendizaje académico (ALT), en el que, tras analizar la naturaleza de las tareas de los alumnos, llegó a la conclusión de que deberían ser medidas en términos de tiempo. Si el profesor da tiempo suficiente a los alumnos para completar la tarea y si éstos dedican el tiempo necesario para completarla, entonces los alumnos podrían alcanzar objetivos predeterminados. Este modelo, en el que la relación entre tiempo y aprendizaje constituía su principal eje, fue la primera variación importante al programa proceso-producto en los años setenta (Berliner, 1979; Bloom, 1954; Carroll, 1963; Harnischfeger y Wiley, 1978).

c) *Estudios mediacionales centrados en el alumno y la interacción entre aptitudes y tratamiento (ATI)*. El impacto de las teorías del aprendizaje que enfatizan los procesos cognitivos internos dan lugar a una perspectiva según la cual el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje va a ser las formas subjetivas de mediar y condicionar las respuestas. El "enfoque mediacional" hace hincapié en los procesos humanos implícitos que median entre los estímulos instructivos (comportamiento del profesor) y los resultados de aprendizaje (productos observables del alumno) (Pérez Gómez, 1983). Por su parte los "estudios ATI" (Cronbach, 1981) pretenden encontrar predicciones de conductas basadas en la interacción de los individuos con su ambiente, estadísticamente definidas en términos de interacciones ordinales significativas. Una revisión de estos estudios, efectuada por Cronbach y Snow, asume que si ATI opera independientemente en diferentes individuos entonces se ignora la existencia de efectos sociales. Por consiguiente, es la clase o grupo, antes que los individuos, lo que debería constituir la unidad de análisis para derivar inferencias estadísticas (Martin, 1983; Pérez Gómez, 1983).

Los *métodos* de investigación más usuales son los denominados cuantitativos. Lo esencial es obtener validez y fiabilidad como requisitos de rigor y credibilidad científica. Para ello suele ser frecuente el uso de diseños experimentales que permitan una adecuada y precisa manipulación de variables o factores de la realidad así como poder precisar su control en situaciones de laboratorio o cuasinaturales. El uso de muestras de población supuestamente representativas del fenómeno a observar, la articulación de complejos y sofisticados procedimientos estadísticos que dan rigor a la presentación y análisis de los datos, así como una primacía de la generalización son algunas de las características metodológicas más destacadas de la investigación positivista.

Las *críticas* que se han señalado (Cook y Reichard, 1986; Escudero Muñoz, 1987; Pérez Gómez, 1983; Shulman, 1986) abundan en el olvido de los aspectos situacionales; escasa incidencia de sus resultados para la práctica educativa; excesiva centración en la construcción de una teoría pedagógica y cierto desinterés u olvido de los problemas prácticos; su poder prescriptivo ha resultado ser menos relevante de lo esperado.

En síntesis, el enfoque empírico-analítico se desarrolló paralelamente al crecimiento de una sociedad corporativa y a la necesidad de una ciencia de la gestión, hacia los años treinta. "El énfasis en el desarrollo sistemático, la búsqueda de generalización de leyes define un tipo específico de interés cognitivo en la ciencia: el relacionado con la aplicación adecuada de técnicas que permitan realizar objetivos definidos bajo una serie de circunstancias dadas" (Popkewitz, 1984:40).

Bellack resume las principales características de este enfoque: " (1) Metodológicamente, el estilo de investigación dominante ha sido diseñado a partir del de las ciencias naturales. (2) Sustancialmente, el problema de mayor interés es la eficacia del profesor. (3) Se considera que los resultados de la investigación proporcionan directrices para la práctica de la enseñanza" (Bellack, 1981:60).

El enfoque interpretativo

El *enfoque interpretativo* ha sido denominado de varias maneras: cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, simbólico-interpretativo, hermenéutico, constructivista, ecológico (Bellack, 1981; Lowyck, 1986; Magoon, 1977; Popkewitz, 1981; Martin, 1983; Pérez Gómez, 1983; Shulman, 1986; Erickson, 1986; Jacob, 1987).

La *característica central* de los distintos enfoques simbólicos es el interés en el significado humano de la vida social y su elucidación y exposición por los investigadores. La vida social se crea y apoya en las interacciones simbólicas y sus correspondientes patrones de conducta. A través de las interacciones la gente elabora reglas y rige la vida social. Las ideas de "producción de reglas" y

"gobierno de reglas" se pueden contrastar con las de "generalización de leyes" correspondiente a las ciencias empírico-analíticas.

Otros conceptos importantes en el ámbito de las ciencias simbólicas son los de *intersubjetividad*, *motivos* y *razones*. En cada situación, las personas interactúan y desarrollan normas consensuales por las que se obligan mutuamente a adoptar formas y modelos de actuación. Estas reglas sociales contienen implícitamente modelos epistemológicos que proporcionan guías para acciones, prácticas y estructuras institucionales. Las normas de consenso para una situación dada implican "intersubjetividad". No es la "objetividad" la ley que guía a los individuos, sino el resultado de un consenso intersubjetivo ocurrido a través de la interacción social.

Motivos y razones serían un tipo de causación "para algo", un individuo hace algo para producir algo en el futuro, frente a la causación "a causa de", en la que un acontecimiento ocurre a causa de uno previo. Este último tipo de causa es utilizado frecuentemente en las ciencias empírico-analíticas.

Buena parte de los principios que guían la investigación en este enfoque han sido tomados de lo que von Wright (1979) denomina "hermenéutica".

El enfoque simbólico caracteriza a *profesores* y *alumnos* como procesadores-creadores y constructores del contenido del currículo. La preocupación básica de la investigación interpretativa-simbólica es llegar a comprender la enseñanza a partir del flujo de acontecimientos de la clase y la forma en que los perciben e interpretan los profesores y alumnos. Investigar los procesos de comunicación del aula implica identificar cómo los participantes razonan acerca de una situación, y el lenguaje que permite a los individuos participar en un contexto de símbolos colectivos y que comparten significados.

Varios *supuestos*, en alguna medida coincidentes con los del paradigma empírico, configuran el patrón de las ciencias simbólicas según Popkewitz (1984).

a) *Se pretende construir una ciencia descriptiva "neutral" acerca de los acontecimientos sociales*, sin embargo, esta neutralidad no significa que las concepciones subyacentes en las ciencias simbólicas no tengan implicaciones políticas y prácticas. Por ejemplo, el concepto de negociación está tomado de la teoría democrática liberal que contiene principios implícitos de autoridad y poder.

b) *Los científicos simbólicos no rechazan, necesariamente, los requisitos formales de las ciencias empírico-analíticas*, no obstante, el propósito de la teoría no es técnico sino que pretende clarificar las condiciones para la comunicación y la intersubjetividad.

c) *Si bien el interés cognitivo es diferente (normas sociales vs reglas técnicas), hay una separación entre la teoría y la práctica*. Esto quiere decir que la teoría es esencialmente contemplativa.

d) *La lógica formal es importante en la iluminación de las inconsistencias y falacias*.

e) *La investigación es ahistórica, pues se centra en las reglas de lo que está ocurriendo aquí y ahora.*

Con el paradigma interpretativo se han asociado diversos tipos o *modelos de investigación educativa* (Jacob, 1987). Señalaremos los más importantes, resumiendo brevemente sus características.

a) *La investigación etnográfica*, que recibe distintos tratamientos procedentes de diferentes escuelas de pensamiento: el "enfoque fenomenológico" -centrado en los significados subjetivos de profesores y estudiantes (Berger & Luckman, 1967); la "etnografía holística" -que pretende comprender la cultura, grupos o instituciones desde el punto de vista interno y describir y explicar la cultura como un todo (Goetz y LeCompte, 1984)-; "la etnografía de la comunicación" -que no intenta explicar la globalidad de la vida de un grupo de personas, sino que se centra en escenarios culturales específicos que revelan situaciones clave de la vida institucional como clases de un centro, interacciones padres-hijos, etc. (Erickson, 1986)-; "la antropología cognitiva" -que intenta comprender la organización cognitiva del conocimiento cultural a través del estudio de los sistemas semánticos con un énfasis consecuente en las relaciones entre las palabras; el acento en la comprensión de la cultura mentalista ha producido estudios como los de Young en el que analiza la epistemología de los profesores (Young, 1981)-; y el "interaccionismo simbólico" -que define las situaciones de clase como limitadas por el contexto físico, temporal y organizativo y por el bagaje personal de profesores y alumnos.

Los resultados de los estudios etnográficos revelan el funcionamiento del "currículo oculto", la existencia de enseñanzas y aprendizajes que tienen lugar en el aula y que no forman parte del plan explícito o formal de los profesores (Jackson, 1975).

b) *La psicología ecológica* desarrollada por Roger G. Baker y sus colaboradores de la Universidad de Kansas centra su interés en el estudio de cómo ocurre la conducta humana en contextos naturales y en las relaciones entre las conductas y el entorno (Hernández, Remesar y Riba, 1985). Los psicólogos ecológicos han estudiado las interacciones sociales de los niños con profesores y padres (Dyck, 1963), así como las causas y consecuencias de la organización y gestión del aula (Hernández, 1985; Stodolsky, 1984).

c) *La sociología del conocimiento* ha destacado recientemente la necesidad de estudiar cómo es seleccionado, organizado y transmitido el conocimiento en las escuelas. La selección y organización de conocimientos puede estudiarse en términos de materias y asignaturas incluidas en el plan de estudios. Sin embargo, para investigar cómo se transmite el conocimiento es necesario ir al aula y observar las interacciones entre profesores y alumnos. "Cuando un profesor utiliza un lenguaje en su clase -discurso- éste le sirve para mantener su definición de la situación, no sólo manteniendo el control social, sino también manteniendo un

control sobre lo que constituye conocimiento válido, de modo que este conocimiento se transmite igualmente a los estudiantes" (Bellack, 1981).

d) "*Connoisseurship*" y *crítica educativa*, también llamado paradigma artístico surge como alternativa a los métodos tradicionales de evaluación. Usando la crítica como método de evaluación "la tarea del crítico es la de proporcionar una vívida reproducción, de forma que los demás puedan aprender a ver qué se transpira de esta colmena de actividad llamada clase. Lo que el crítico educativo emplea es una especie de artesanía lingüística repleta de metáforas, contrastes, redundancias y énfasis que captura más aspectos de la calidad y el carácter de la vida educativa" (Eisner, 1979).

e) *El pensamiento del profesor*. ¿Cómo piensan los profesores acerca de sus problemas institucionales y de sus alumnos?. Los investigadores asumen que los profesores son racionales y que trabajan en un ambiente de aula complejo. Se estudia la psicología de la planificación de los profesores y cómo procesan la información durante la interacción en el aula. Se han empleado predominantemente dos modelos de pensamiento de los profesores: (a) un modelo de toma de decisiones en el que las situaciones son definidas por el profesor, y (b) un modelo de procesamiento de la información en el que los profesores, influidos por sus teorías implícitas o sistema de creencias, definen las situaciones de enseñanza (Clark, 1978; Clark y Yinger, 1979). Los estudios realizados hasta la fecha se agrupan en cuatro áreas: planificación de los profesores, toma de decisiones interactivas, teorías implícitas y atribuciones (Clark & Peterson, 1986; Pérez Gómez, 1984).

f) *La aproximación orientada a la acción*, que asume que toda conducta expresa u observable está organizada y dirigida por las cogniciones de los profesores, por un lado, y que la enseñanza es un proceso dinámico dentro de una situación compleja, por otro (Miller, Galanter y Pribam, 1960; Lowyck, 1986; Yinger, 1986).

Metodológicamente, el estilo de investigación dominante asume que hay un aspecto invariante de la conducta humana que puede ser descubierto a partir de la intencionalidad y la interpretación subjetiva de los actores que participan en el mundo social. Como afirma Magoon,

"de la misma manera que los científicos individuales y las comunidades de científicos desarrollan constructos, los constructivistas señalan que los individuos y las sociedades hacen lo mismo: inventar, organizar y actuar por la vía de reglas; lo que los científicos sociales y conductuales podrían y deberían estudiar es este proceso así como su resultado final" (Magoon, 1977: 652-653).

La observación participante y el estudio de casos son las estrategias metodológicas más frecuentes. La presencia prolongada del investigador en el contexto de la investigación es el procedimiento más adecuado "para captar el flujo de significados e interacciones que generan, intercambian y negocian en la vida

compleja y fluida del aula. El investigador se utiliza a sí mismo como instrumento de investigación, es decir, de observación, asociación e interpretación" (Pérez Gómez, 1983: 92).

Los procedimientos más importantes para captar con objetividad los procesos y acontecimientos y contrastar el significado e interpretación de los mismos son la "triangulación", "la observación persistente", las "comprobaciones periódicas por los participantes", la "descripción copiosa", las "pistas de revisión" y el "ejercicio de reflexión epistemológica" (Guba, 1983).

Las técnicas de grabación audiovisual, la entrevista, cuestionarios y discusiones abiertas son las técnicas más utilizadas para captar la génesis, flujo y desarrollo de los acontecimientos del aula.

Algunas limitaciones señaladas por Popkewitz podrían resumirse en que desde este enfoque puede no resultar suficiente la perspectiva de las interpretaciones subjetivas para dar cuenta de las dimensiones de la práctica educativa aún reconociendo que es consustancial a ella.

En síntesis, las ciencias simbólicas se han desarrollado como ciencias de la educación, en parte por las anomalías que no han sido resueltas por el paradigma empírico-analítico y en parte por la sensación de malestar debida al fracaso de las sociedades tecnocráticas para acomodarse a las necesidades éticas y comunitarias de la sociedad de fin de siglo. De alguna manera, estas necesidades están demandando un nuevo enfoque científico que se proyecte sobre la competencia comunicativa y la cohesión social.

Enfoque crítico

El *enfoque crítico* ha sido llamado por otros autores "nueva sociología de la educación", "neo-marxista", "reconstructivo", y "perspectiva de reestructuración" (Eggleston, 1980; Giroux & Penna, 1979; Heyman, 1981; Martin, 1983; McCutcheon, 1981; Pinar, 1978). Partiendo del reconocimiento de las relaciones entre reproducción cultural y economía, consideran la escuela como "agente de control ideológico cuya función consiste en reproducir y mantener las creencias, valores y normas dominantes en la sociedad" (Giroux & Penna, 1979:26).

El *objeto* de la investigación viene dado por el conjunto de prácticas sociales que construyen los sujetos implicados. La enseñanza, en cuanto práctica social, está cargada de representaciones y apreciaciones por parte de sus agentes, de acciones encaminadas al logro de ciertas intenciones y aspiraciones, de relaciones sociales y de intercambio con las condiciones socioculturales.

"En definitiva -afirma Escudero Muñoz-, la investigación crítica supone una apuesta por una problematización ideológica de la educación y de sus prácticas, por el establecimiento de una teoría como praxis y una investigación como proceso de construcción colaborativa de un conocimiento que clarifique situaciones, que reedifique y expanda la percepción y conciencia de los individuos, y que potencie

sus propios recursos para una práctica social, educativa en nuestro caso, realmente liberadora" (Escudero Muñoz, 1987: 23).

Varios *supuestos* cabe apreciar en la investigación crítica, según Escudero:

a) *Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa.* La educación como práctica socialmente comprometida e ideológicamente marcada, no puede renunciar a cuestionar y legitimar metas en las coordenadas históricas y sociopolíticas en las que ocurre y a preguntarse por qué hacer y para qué en relación con dichos contextos.

b) *Una visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración.* Se postula que la tarea investigadora es una empresa participativa, en la que tanto el investigador como los sujetos investigados, comparten responsabilidades en todas las decisiones investigadoras: selección de focos y problemas, diseño, desarrollo de la investigación, análisis e interpretación de datos, y decisiones sucesivas.

(c) *La teoría no debe imponerse sobre los datos reduciéndolos a marcos de interpretación preestablecidos.* Pero tampoco reifica la realidad tal como aparece y tal como suele venir codificada por el sentido común. Teoría y realidad están llamadas a mantener una tensión dialéctica.

(d) *La investigación debe articularse, generarse y organizarse "en" la práctica y "desde" la práctica.* Si la práctica constituye la génesis de la investigación, los intereses de los sujetos, sus preocupaciones y problemas, su clarificación e iluminación por parte de los sujetos y su capacitación para comprenderla, controlarla y cambiarla son los objetivos prioritarios de la misma.

e) *La investigación crítica está decididamente comprometida, no ya con la explicación de la realidad, tampoco con la comprensión de la inteligibilidad que los sujetos tienen de la misma, sino con la acción, con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipatoria de los individuos implicados en ella* (Escudero Muñoz, 1987). La investigación tiene un interés eminentemente emancipador pues se orienta hacia la acción, resolución crítica de problemas, a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación.

En cuanto a los *modelos de investigación* cabría citar varias modalidades denominadas "investigación colaborativa", "interactiva", "crítica", "participativa", "orientada a la práctica", "emancipadora", "investigación en el aula", "investigación en la acción", etc...(Elliot, 1980; Escudero Muñoz, 1987; Kemmis, 1985; Lather, 1986; Stenhouse, 1987). Procedentes de diferentes escuelas radicadas en Inglaterra, Francia, Suiza, Alemania, y otras en Estados Unidos, estas modalidades comparten una serie de supuestos comunes que sería exhaustivo exponer aquí pero que de una manera resumida podría definirse, con los riesgos que supone la codificación de toda definición, como "una forma de indagación autorreflexiva, llevada a cabo por los sujetos implicados en una situación social (también educativa) en orden a mejorar la racionalidad y justicia de: a) la propia práctica social y educativa; b) la comprensión de dicha práctica y c) la situación en la que ocurre la misma

práctica" (Kemmis, 1985). En realidad, esta caracterización corresponde a la investigación en la acción pero resume, con la generalidad necesaria, la de estas otras modalidades que hemos citado.

Dentro de la investigación en la acción, Holly establece las modalidades: (a) "técnica", (b) "práctica" y (c) "crítica" (Holly, 1985).

a) *La investigación en la acción técnica* tendría como propósito más eficaz el perfeccionamiento del profesor, animándole para ello a participar en un programa de trabajo diseñado por un experto o equipo, en el que aparecen preestablecidos los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico a seguir.

b) *La investigación en la acción práctica* confiere un protagonismo más decisivo a los profesores, quienes seleccionan sus temas de interés, problemas prácticos, y a quienes corresponde el control del propio proyecto de trabajo. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un "amigo crítico".

c) *La investigación en la acción crítica* y emancipatoria sigue centrada en la práctica de enseñanza de los profesores, pero intenta profundizar en la emancipación de sus propósitos, prácticas rutinarias, y trata, a la vez, de conectar expresamente su acción con las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio o ámbitos organizativos y sociales, no sólo individuales.

Los *métodos* de investigación son de corte cualitativo y etnográfico. La entrevista, observación participante, diarios, notas de campo, análisis documental, etc. Procedimientos como la triangulación (combinación de diferentes fuentes de información), y los procesos de negociación de significados e interpretaciones, son algunos de los más comúnmente empleados en este tipo de investigaciones.

La investigación en la acción y las modalidades adyacentes se parecen más a una idea general, una aspiración, una filosofía, que una técnica para investigar, esto quizá constituye su mayor hallazgo y su mayor *limitación*. Es un método de trabajo, no un procedimiento; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una manera "diferente" de investigar. Representa todo un proceso de acción educativa en el aula. Esto requiere una formación distinta de los participantes, el uso de procedimientos que requieren una mayor permanencia del investigador en las situaciones prácticas, en definitiva repensar el sentido y orientación de la investigación en la enseñanza.

La ciencia crítica, vital durante los años treinta, recibió una renovada credibilidad en los conflictos de los años sesenta y comienzos de los setenta cuando estaba en entredicho las estructuras institucionales (Mayo del 68) y el conflicto se hizo visible como un elemento de la sociedad. Su legitimación llegó en los años ochenta en los que la crítica asume un papel central para dar respuesta a las necesidades de fin de siglo.

Algunas conclusiones para seguir reflexionando

Podríamos concluir en relación a los aspectos epistemológicos:

1. Las Ciencias Sociales han pasado por una profunda discusión en torno a su papel desde el siglo XIX.
2. Esto ha llevado a hacer de la *pluralidad* la característica del trabajo en Ciencias Sociales.
3. Las condiciones sociales de fin de siglo XX, el retorno a la individualidad y la crisis han favorecido la reflexión como alternativa a la complejidad de la vida social frente al dogmatismo positivista de la razón tecnológica (conducta vs pensamiento; técnica vs reflexión).
4. La necesidad de responder al problema del significado del mundo social ha enfatizado la reflexión interpretativa frente a la abstracción de las leyes universales.
5. Frente a los procedimientos de muestreo y control se encuentran otros más cualitativos que permiten abordar las realidades y configuraciones del mundo social.

En cuanto a la investigación curricular cabe señalar entre otras las siguientes conclusiones:

6. Frente al monismo metodológico y conceptual reinante durante mucho tiempo bajo el positivismo se perfilan hoy tres grandes programas de investigación: el positivista, el interpretativo y el crítico.
7. No es posible hablar en la investigación curricular de rupturas sino de continuidades o programas de investigación paralelos.
8. Predomina una situación de eclecticismo metodológico que hace pensar en la necesidad de los tres enfoques sin excluir ninguno.
9. Hay un fuerte auge de procedimientos cualitativos y una especial intensificación de los estudios de caso frente a los métodos de muestreo y control.
10. Se avanza hacia una comprensión intensiva de la práctica frente a las interpretaciones más molares y reduccionistas de los enfoques más cuantitativistas. Es decir, en general se aprecia una mayor capacidad para abordar la complejidad del currículo.

Todo ello plantea la necesidad de (Sancho, 1988):

- a) Considerar la complejidad de los fenómenos que se producen en el contexto escolar susceptibles de informar la calidad de los intercambios educativos y, por tanto, de los logros realizados por los alumnos y del desarrollo profesional del profesor.
- b) Complementar los conocimientos elaborados por la investigación básica sobre la educación con conocimientos construidos a partir de la acción, que puedan ser revertidos en la misma.

- c) Reducir la brecha discurso/práctica y teoría/práctica propiciando la conducta reflexiva de los profesores y de los alumnos sobre sus acciones, involucrándolos en el desarrollo de las investigaciones educativas.

Referencias

- APEL, K.O.(1979): *Die Erklaren-Verstehen-Kontroverse in Transzendentalpragmatische Sicht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- BELLACK, A.(1981): Contrasting approaches to Research on Teaching. En B.TABACHNICK, T.POPKEWITZ & B.SZEKELY (Eds.), *Studying teaching and learning* (pp. 59-75). New York: Praeger.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T.(1986): *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
- BERLINER, D. C.(1979): Tempus educare. En P.L. PETERSON & H. J.WALKER(Eds.): *Research on Teaching*. Berkeley, C.A.: McCutchan.
- BLOOM, B. S.(1954): The thought processes of students in discussion. En S.J. FRENCH (Ed.): *Accent on teaching: Experiments in general education* (pp. 23-4-6). New York: Harper Brothers.
- BOURDIEU, P.(1973): Cultural reproduction and Social reproduction. En R. BROWN (Ed.): *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- BROPHY, J. E.(1986): Teacher Influences on Student Achievement. *American Psychologist*, 41 (10), 1069-1077.
- BUNGE, M.(1985): *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza Universidad.
- CARROLL, J. B.(1963): A model for school learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-733.
- CASTELLS, M. e IPOLA de E.(1981): *Metodología y epistemología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ayuso.
- CHALMERS, A. F.(1982): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo XXI.
- CLARK, C. M. & YINGER, R.(1979a): Teachers Thinking. En P. PETERSON & H. WALBERG (Eds.): *Research on Teaching* (pp. 231-263). Berkeley: McCutchan.
- CLARK, C. M. & PETERSON, P. L.(1984): *Teacher's Thought Processes* (Occasional Paper No.72). Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- COOK, T. D. & REICHARDT, Ch. S.(1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CRONBACH, L. J.(1981): Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica.
- DOYLE, W. (1977): Paradigms for research on teacher effectiveness. En L. S. SHULMAN (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 5, pp. 163-198). Itasca, III : F. E. Peacock.
- DUNKING, M. J. & BIDDLE, B. J.(1974): *The study of teaching*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- DYCK, A. J.(1963): The social contacts of some Midwest children whit their parents and teachers. In R. G. BAKER (Ed.), *The stream of behavior: Explorations of its structure and content*. (pp. 78-98). New York: Appleton-CenturyCrofts.
- EGGLESTON, J.(1980): *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires. Troquel.
- EISNER, E. W.(1979): *The Educational Imagination. On the design and evaluation of school programs*. New York: Mcmillan.
- ELLIOTT, J., SUTTON, C. & HARDING, J.(1978): ¿Qué es la investigación en la acción en las escuelas?. *Journal Curriculum Studies*, 10 (4),
- ERICKSON, F.(1986): Qualitative methods in research on teaching. En M.C. WITTRUCK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Third Edition), (pp. 119-162). New York: Macmillan.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.(1980): La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales. *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía* (pp. 207-235). Madrid.

- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.(1986): Innovación e investigación educativa: Introducción. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, (Abril), 5-44.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.(1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-40.
- FEYERABEND, P.(1981): *Contra el método*. Barcelona: Ariel.
- GAGE, N. L.(1979): *The scientific basis of art of teaching*. New York: Teacher College Press.
- GARRISON, J. W. & MACMILLAN, J. B.(1984): A philosophical Critique of Process-Product Research on Teaching. *Educational Theory*, 34 (3), 255-274.
- GEYMONAT, L.(1987): *Límites actuales de la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, H.(1981): *Ideology culture and the process of schooling*. London: Falmer Press.
- GIROUX, H. A., PENNA, A. N. y PINAR, W. F.(1981): *Curriculum & Instruction. Alternatives in Education*. Berkeley, CA: Mccutchan.
- GOETZ, J. P. & LeCOMPTE, M. D.(1984): *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.[Trad. esp.: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata, 1988].
- GUBA, E. G.(1981): Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *Annual Review Papper*, 22 (2), 75-91. [Trad. Esp. en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica (pp. 148-165). Madrid: Akal.]
- HABERMAS, J.(1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J.(1987): *Teoría y praxis*. *Estudios de Filosofía Social*. Madrid: Tecnos.
- HARNISFEGGER, & WILEY, (1978): Conceptual issues in models of school learning. *Journal Curriculum Studies*, 3,
- HERNANDEZ, F, REMESAR, A. & RIBA, C.(1985): *En torno al entorno*. Barcelona: Laertes.
- HERNANDEZ, F.(1985): *La Psicología Ecológica de R. C. Barker como metodología de análisis de la cotidianidad*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- HEYMAN, R.(1981): Analyzing the curriculum. *International Review of Education*, 27 (4), 449-470.
- HOPKINS, D.(1985): School Based Review: An international survey. *Compare*, 15 (1), 79-93.
- JACKSON, Ph. W.(1975): *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JACOB, E.(1987): Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57 (1), 1-50.
- KEMMIS, S.(1985): Action Research and the politics of reflection. En D. BOUD, R. KEOGH y D. WALKER (Eds.), *Reflection: turning experience into learning* (pp. 139-163). London: Kogan Page.
- KUHN, T. S.(1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de la Cultura Económica.
- KUHN, T. S.(1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- LAKATOS, I.(1975): La falsación y la metodología de los programas de investigación científica. En I. LAKATOS & A. MUSGRAVE (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (pp. 203-343). Barcelona: Grijalbo.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A.(1975): *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- LATHER, P.(1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257-277.
- LOWYCK, J.(1986): Pensamiento del profesor: Una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En L.M. VILLAR ANGULO (Ed.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones* (pp. 227-249). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- MAGOON, A.(1977): Constructivist approaches in educational research. *Review of Educational Research*, 10 (5), 5-10.
- MARDONES, J. M. & URSUA, N.(1982): *Filosofía de las Ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Fontamara.
- MARTIN, J. M.(1983). *Approaches to research on teaching: Implications for curriculum theory and practice* (Occasional Paper No. 60). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

- McCUTCHEON, G.(1981): On the interpretation of classroom observations. *Educational Research*, 10 (5), 5-11.
- MILLER, G. A., GALANTER, E. & PRIBRAM, K. H.(1983): *Planes y estructura de la conducta*. Madrid: Debate.
- PEREZ GOMEZ, A. I.(1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO SACRISTAN y A. PEREZ GOMEZ (Comp.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- PEREZ GOMEZ, A. I.(1984): *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. Ponencia presentada en el Symposium sobre Teoría y Práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. I.(1987b, Octubre): *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial Vasco, Euskadi.
- PIAGET, J. y otros.(1975): *Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.
- PINAR, W. (Ed.).(1975): *Curriculum Theorizing: The Reconceptualist*. Berkeley, CA: Mccutchan.
- POPKEWITZ, T & TABACHNICK, B.(1982): Theory and social education: The theme and the issue. *Theory and research in social education*, 9 (4), IV-VII.
- POPKEWITZ, T. S.(1984): *Paradigm and ideology in educational research*. London: Falmer Press.[Trad. Esp. Madrid: Mondadori, 1988].
- POPPER, K.(1982): *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- ROSENSHINE, B. & FURST, N.(1973): The use of direct observation to study teaching. En R. W. TRAVERS (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- SANCHO GIL, J.(1988): *Evaluación del curriculum y formación del profesorado: Fundamentación de una propuesta*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- SCHUTZ, A.(1933/1972): *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- SHULMAN, L. S.(1986): Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M. C. WITTROCK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition), (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- SNOW, R. E.(1973): Theory construction for research on teaching. En R. W. TRAVERS (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 77-112). Chicago: Rand McNally.
- SOLTIS, J.(1984): On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 13 (10), 5-21.
- STENHOUSE, L.(1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STODOLSKY, S.(1984): Frameworks for studying instructional processes in peer workgroups. En P. L. PETERSON, L. C. WILKINSON & M. HALLINAN (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 107-124). Orlando, FL: Academic Press.
- SUPPE, F.(1979): *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.
- TOULMIN, S.(1977): *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- TRAVERS, R. M.(1973): *Second Handbook Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- VON WRIGHT, G. H.(1979): *Explicación y Comprensión*. Madrid: Alianza.
- WINCH, P.(1972): *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- YINGER, R. J.(1986): Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En L. M. VILLAR ANGULO (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (pp. 113-141). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- YOUNG, R. E.(1981): The epistemic discourse of teachers: An ethnographic study. *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (2), 122-144.