

Resumen La investigación educativa
y Paradigmas de Investigación

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla. Capítulo I y II.

La investigación científica

La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia. Buen testimonio de ello son las bibliotecas en las que se amontonan siglos de investigación y trabajos de miles de personas preocupadas por reflexionar sobre innumerables temas y problemas, recoger información, interpretarla, idear respuestas y, finalmente, difundirlas y compartirlas con los demás.

En el ámbito educativo esta tarea no ha sido menos importante, y profesorado y personal investigador de todos los niveles educativos han dedicado su empeño a la investigación científica con el soporte de los gobiernos y otras instituciones que, en unos contextos más que en otros, invirtieron muchos recursos materiales para su desarrollo práctico. Pero, ¿qué significa hacer investigación científica? ¿por qué hacer investigación? y, más concretamente, ¿cuál es el método de la investigación científica?

Se puede afirmar que la investigación es una actividad que todos realizamos diariamente. Investigar es simplemente recoger información que se necesita para responder un interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema (Booth et al., 2001).

Por ejemplo, llego del trabajo por la noche y advierto que en el edificio de al lado de casa se ha declarado un incendio en el 4º piso. ¿Qué habrá pasado? (problema). Me acerco a la vecina y le pregunto que me cuente lo sucedido. Cuando entro en casa, conecto el televisor para conocer más

detalles. El resultado de ambas informaciones me permitirá elaborar mi opinión sobre lo sucedido (proceso de investigación).

Situaciones parecidas a éstas suceden en la vida cotidiana y su resolución normalmente sólo responde a nuestros propósitos personales y nos aporta un conocimiento de los fenómenos particular y subjetivo. Considerando la distinción que los presocráticos establecieron entre *doxa* y *episteme*, podríamos afirmar que esta vía nos permite obtener una **doxa** o un **conocimiento vulgar** de la realidad, entendido como una forma de conocimiento práctico que se transmite directamente de unos a otros y está basado en las creencias, la autoridad o la intuición.

Sin desmerecer la validez del conocimiento vulgar en el trabajo ordinario, en la vida social y en la práctica educativa cotidiana, la **investigación científica** nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos en forma de *episteme* o **conocimiento científico**. Es decir, nos ofrece un tipo de conocimiento que, a diferencia del conocimiento vulgar, es demostrable y aceptable como verdadero para cualquier persona.

Kerlinger (1985:7) define la **investigación científica** como una actividad sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre supuestas relaciones que existen entre fenómenos naturales, a través de la cual se obtiene el **conocimiento científico** o **ciencia**.

En términos más operativos, hacer investigación científica consiste en aplicar el **método científico** con el fin de obtener conocimiento científico y desarrollar la **ciencia**. Dado que el método científico está más vinculado al proceso de la investigación, lo abordaremos con más detalle en los próximos apartados.

A continuación vamos a detenernos un poco más en clarificar los conceptos de conocimiento científico y ciencia, referidos específicamente a la realidad educativa: ¿Cuáles son las características que definen el conocimiento científico sobre la educación? ¿Qué se entiende por ciencia en el ámbito de la investigación educativa?

La investigación educativa

¿Qué es investigar en educación?

Teniendo presente que una simple definición siempre deja muy pobre un concepto tan amplio como es el de **investigación educativa** intentaremos sintetizar su conceptualización en la siguiente idea: un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación.

Hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación.

A modo de esquema podemos resumir la idea de *investigar en educación* como un proceso o una actividad con tres características esenciales:

- a) Se desarrolla a través de los métodos de investigación.
- b) Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.
- c) Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

El término *investigación educativa* se identifica con "*Educational Research*", de uso muy generalizado en el ámbito anglosajón. Conceptualmente hace referencia a una disciplina que forma parte integrante de las Ciencias de la Educación (Bartolomé, 1984: 36). A veces el término *investigación educativa* se ha identificado con el de *pedagogía experimental* debido a una cuestión puramente histórica (la asociación, antes mencionada, entre experimentación y ciencia). Actualmente la investigación experimental se considera como una modalidad de la investigación educativa.

En diversos contextos, se reiteraba el valor de la investigación educativa para contribuir al patrimonio del conocimiento en este ámbito al afirmar que "la investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la

educación". De acuerdo con esta doble orientación, a lo largo de los próximos capítulos estudiaremos en detalle los métodos que pretenden descubrir leyes objetivas y principios de los procesos educativos para establecer las bases teóricas de un plan general de educación, y otra clase de métodos que preferentemente buscan actuar en esta realidad para mejorar la calidad y rendimiento de la enseñanza.

La investigación educativa está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido. Esto es posible por el uso de unos procedimientos a lo largo del proceso de investigación que garantizan el denominado *rigor científico* y que deben enseñarse y aprenderse.

Probablemente la crítica más acerba que se ha hecho a la investigación educativa es la que manifiestan los profesionales que están trabajando diariamente en educación, al destacar la inutilidad de aquélla para resolver los problemas con que se encuentran en su labor cotidiana (tanto en el aula como en los contextos de la educación no formal). Se acusa a la investigación educativa por el carácter obvio de las cuestiones estudiadas y por la poca incidencia social de sus resultados.

Sin embargo la mayoría de estas críticas no son suficientemente específicas, sobre todo si se tiene en cuenta que el esfuerzo por fundamentar sólidamente las afirmaciones que se aceptan rotundamente en la práctica diaria exige investigación. En palabras de Gage (1991) "la investigación se hace necesaria para convertir las expresiones genéricas, de algún modo siempre verdaderas, en algo más específico y valiosos para la teoría y la práctica". Lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre los fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente o en la política educativa.

Una definición muy extendida y de carácter general que recoge estas ideas sobre la investigación educativa nos la ofrecía el Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI- Centre for Educational Research and Innovation): "Una búsqueda sistemática y original, asociada con el desarrollo de actividades con la finalidad de *incrementar el caudal de conocimientos sobre la educación y el aprendizaje, y la utilización de ese conocimiento* acumulado para *promover nuevas aplicaciones* o para *mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático* en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, habilidades y sensibilidades, y

cualquier tipo de aprendizaje que resulte de este esfuerzo" (CERI, 1995: 37).

Por su parte la OCDE (1996) plantea otra definición más operativa de la investigación educativa en la que se engloban indicadores de los ámbitos temáticos objeto de interés: "La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de *actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político* en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las *finalidades de la educación*; a los *procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal* de niños, jóvenes y adultos; al *trabajo de los educadores*; a los *recursos* y los *acuerdos organizativos* para apoyar el trabajo educativo; a las *políticas y las estrategias para lograr los objetivos* educativos; y a los *resultados sociales, culturales, políticos y económicos* de la educación".

En cualquier caso se trata de definiciones donde la naturaleza de la investigación educativa recorre el amplio marco de la extensión del fenómeno educativo. Todo ello nos lleva a aceptar diversas aproximaciones sobre "lo educativo" a través de métodos alternativos lo que justifica el debate clarificador entre los distintos enfoques para generar el conocimiento en este ámbito preferentemente a las divisiones únicas y totalizadoras. Justifica un pluralismo metodológico que, bien desarrollado, permite combinar datos, procedimientos y técnicas para dar respuesta a la complejidad y los requerimientos de cada contexto objeto de estudio.

¿Para qué investigar en educación?

Pero ¿por qué se hace investigación educativa? ¿cuáles son las prioridades presentes y futuras a las cuales la investigación educativa está llamada a ofrecer soluciones?

La investigación educativa siempre se ha centrado en un amplio espectro de temas explícitamente detallados en las principales áreas de investigación educativa que aparecen en la literatura específica. A modo de ejemplo, Forner (2000) apunta ya la clásica entre los ámbitos más relacionados con investigar *sobre* la educación, investigar *para* la educación o investigar *en* educación. Todo ello para delimitar objetos de estudio en función del tamaño (macro/micro estudios) y en función de la implicación de los agentes educativos (desde dentro/fuera de las instituciones y subsistemas educativos). Asimismo, este autor presenta

una clasificación general pero no menos esquemática de los ámbitos de aplicación de la investigación educativa según la atención del objetivo preferente en uno u otro de los principales agentes de la relación educativa: el alumnado, el currículum y el profesorado:

“La investigación sobre el alumnado responde a la necesidad de conocer quiénes son, cómo aprenden, cuál es su entorno, qué expectativas tienen... y cómo esta realidad o realidades afectan la enseñanza y el aprendizaje (...). La investigación sobre el currículum responde a la necesidad de conocer la adecuación y ordenación de los contenidos curriculares, su didáctica y su evaluación (...). La investigación sobre el profesorado no sólo se ocupa de saber y conocer cómo es el profesorado, o cómo y porque piensa y actúa de una forma concreta, sino que también se ocupa por saber cómo se transforma: cómo y qué le hace ser como es y qué es capaz de hacerle cambiar” (Forner, 2000: 42).

Pero la relevancia de los problemas y, por lo tanto, el valor del conocimiento pedagógico aportado desde la investigación no puede quedarse al margen de los desafíos pendientes que las actuales coordenadas sociales y políticas plantean a la empresa educativa a través de nuevas y emergentes prioridades temáticas. Como resultado de los retos que afectan a la educación, en 1996 la Comisión Europea (European Commissions, 1996: 52) apuntaba algunos de los interrogantes que centran el interés más actual y futuro de la investigación en los nuevos contextos:

“Sabemos muy poco sobre *cómo la gente aprende* y sobre *las diferencias* en función del grupo de edad, el género y otras variables. Necesitamos saber más sobre cómo la gente mayor y los jóvenes aprenden. Es incluso una cuestión más fundamental ver *cómo la gente adquiere un sentido de identidad* y cómo éste se puede desarrollar, haciendo que trascienda a las actitudes más nacionalistas (...). La *investigación sobre el mismo aprendizaje* es una gran prioridad, incluyendo las formas en la que las *Tecnologías de la información y la Comunicación afectan al aprendizaje*. Esto incluye cuestiones tales como ¿Cómo la gente aprende a aprender en vez de simplemente recordar hechos? ¿Cómo desarrollar métodos de formación que permitan a los analfabetos de la UE tener acceso a los servicios de la sociedad de la información?”.

Los temas más frecuentes en la investigación educativa son la formación del profesorado, la gestión y organización educativa, la efectividad de la

escuela, la política y la reforma educativa. Calderhead (1998: 13) destaca los siguientes:

- Desarrollo profesional permanente del profesorado
- Formación profesional
- Investigación europea sobre currículum
- Educación inclusiva/integral
- Infancia y juventud en riesgo y educación urbana
- Educación abierta y a distancia
- Evaluación/medición del alumnado
- Economía de la educación
- Formación del profesorado
- Garantía de calidad en el desarrollo de la escuela y la profesión docente..

Si nos situamos en el contexto español las temáticas predominantes en los últimos años delatan un rompecabezas de temas: la política y el sistema educativo; programas y contenidos de la enseñanza; medios pedagógicos; rendimiento escolar y evaluación; psicología y educación; educación especial, educación compensatoria e integración escolar; profesorado; sociología y educación; orientación y formación profesional y ocupacional (CIDE, 1995).

Algunos de ellos (sobre todo los impulsados como apoyo a la reforma educativa) se vinculan a una línea de financiación de proyectos derivados de las convocatorias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; mientras que los proyectos desarrollados en las universidades se mueven en un amplio espectro de intereses y líneas metodológicas (CIDE, 1993a; 1993b, 1995; Palacios et al., 1993; Bartolomé, Sancho et al, 1996). En este sentido Sancho y Hernández (1998) destacan tres grandes bloques de estudio: investigaciones explicativas, normalmente de procesos "micros", con una orientación psicológica o pedagógica; los estudios macros que buscan, mediante cuestionarios, realizar diagnósticos de algunos aspectos del sistema educativo (situaciones de los centros, rendimiento de los alumnos en las materias escolares) y, por último, un emergente campo de estudio, vinculado a la tendencia etnográfica o el estudio de casos, en el que se investigan procesos de aprendizaje, pautas de socialización, o modos de actuación profesional situados en contextos particulares.

Más allá de estos argumentos que, en definitiva, legitiman el valor y la necesidad de la investigación en el ámbito educativo, consideramos

oportuno reproducir los beneficios prácticos y más inmediatos que Booth et al. (2001) atribuyen al hecho de iniciarse en la tarea de hacer investigación:

- a) Hacer investigación te ayudará a comprender el material o el tema que estás estudiando de un modo que ningún otro tipo de tarea puede igualar.
- b) Las competencias de investigación y redacción que más adelante vas a aprender favorecerán tu trabajo autónomo: recoger información, organizarla de un modo coherente y luego informar de forma fiable y persuasiva son destrezas indispensables en nuestro tiempo, adecuadamente denominado la "era de la información".
- c) El desarrollo de mentes con capacidad crítica para interpretar la ingente información que nos llega y la posibilidad de hacerte tus propias preguntas y encontrar tus propias respuestas son destrezas que la investigación también puede ayudarte a dominar.
- d) Realizar o bien conocer cómo se hace un proyecto de investigación te permitirá evaluar inteligentemente la investigación de otras personas y comprender el tipo de tareas que subyacen en lo que dicen los expertos y en lo que aparece en los manuales.
- e) Hacer investigación te permitirá experimentar de primera mano cómo se desarrolla el conocimiento a partir de respuestas a preguntas de investigación que dependen de los propios intereses y metas personales, de la relevancia social de ciertos temas y de las necesidades sociales.

Paradigmas en investigación educativa

En los últimos años la comunidad de investigadores sociales y educativos ha adoptado *numerosas aproximaciones o modos de acercamiento* en el estudio de la realidad, fruto de las diversas teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos que, como acabamos de ver, han venido prestados de campos como la psicología, la sociología y la antropología. Además, tampoco existe un acuerdo entre los autores a la hora de definir la naturaleza del conocimiento científico sobre educación y, en consecuencia, se han realizado varias clasificaciones reduccionistas

para caracterizar las posibles aproximaciones a la investigación en este ámbito.

El concepto "**paradigma**" se utiliza ampliamente para referirse a las *diferentes aproximaciones a la investigación*, con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación. Kuhn acuñó el término en 1962 para referirse a las distintas maneras de hacer ciencia por parte de las comunidades científicas. A partir de aquí, algunas de las aportaciones clásicas sobre los paradigmas en investigación educativa fueron presentadas por Bredo y Feinberg (1982), Guba (1985), Koetting (1984), Lincoln y Guba (1985), Shulman (1986), Tuthill y Ashton (1983) y Dendaluce y De Miguel (1988) contribuyendo a difundir una visión de los distintos enfoques en investigación social basada en este concepto kuhniano.

Entre las definiciones que ilustran mejor el sentido de **paradigma** en el ámbito de la investigación educativa destacamos la siguiente: "Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales" (De Miguel, 1988: 66).

Partiendo de una lógica coincidente con el anterior planteamiento, concretamos esta definición en el ámbito de la investigación educativa, podemos identificar distintos paradigmas que se caracterizan por un sistema de creencias o supuestos de partida diferentes en tres cuestiones básicas (Lincoln y Guba, 1985) :

a) *La manera de ver y entender la realidad educativa (la dimensión ontológica)*: ¿Cuál es la naturaleza de mi objeto de estudio? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social? ¿Lo que me interesa estudiar tiene un carácter objetivo, tiene una existencia propia o bien es el resultado de una interpretación individual? De acuerdo con este supuesto se podrán plantear diferentes cuestiones sobre la misma, derivando así, a distintos problemas de investigación.

b) *El modelo de relación entre quién investiga y dicha realidad (la dimensión epistemológica)*: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido? ¿Cómo se conoce la realidad educativa? ¿Debo manipularla de algún modo o bien sólo debo observarla? ¿Debo acercarme

e implicarme en ella o bien tengo que adoptar una postura externa para conocerla?

c) *El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (la dimensión metodológica):* ¿Cómo debería proceder el investigador? ¿Por qué se hacen las cosas de una determinada manera y no de otra? Un paradigma tiene un carácter normativo respecto a los aspectos técnicos y metodológicos a utilizar. La creencia de la comunidad investigadora respecto al modo de ver la realidad conlleva una postura coherente en las dimensiones epistemológica (en el modo de acercarnos a la realidad) y metodológica (en el modo de conocerla e interpretarla).

Se reconoce un cierto acuerdo en identificar tres “paradigmas” principales de la investigación educativa:

- la perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista) que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa.
- la humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo) que conlleva una metodología preferentemente cualitativa.
- la crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico), cuya metodología es preferentemente cualitativa.

Cada perspectiva representa una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender la educación a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes. Veamos una primera comparación de los mismos en la tabla siguiente:

PARADIGMAS	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
DIMENSIONES			
Fundamentos teóricos	Positivismo	Interpretativismo	Teoría Crítica
Naturaleza de la realidad	Dada, objetiva, singular, tangible, fragmentable	Subjetiva, dinámica, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dialéctica
Finalidad	Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Analizar la realidad, emancipar, e concienciar, e identificar el potencial para el cambio
Relación sujeto-objeto	Independiente, neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como "objeto" de investigación	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a e interrelación con la realidad u objeto de investigación	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
Conocimiento	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo, deductivo.	Idiográfico: explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo, inductivo.	(Idem anterior)
Metodología	Experimental/manipulativa; orientada a la verificación de hipótesis	Hermenéutica y dialéctica	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción.
Criterios de calidad	Validez, fiabilidad y objetividad	Credibilidad, transferibilidad y confirmación	Intersubjetividad, validez consensuada
Técnicas para la obtención de la información	Instrumentos: tests, cuestionarios, observación	Estrategias: entrevista en profundidad,	Técnicas dialécticas.

	sistemática. Experimentación	observación participante, análisis documental.	
Análisis de datos	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación	Intersubjetivo y dialéctico
Aportaciones en el ámbito educativo	* Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico * Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa	* Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa	* Aporta la ideología de forma explícita i la autoreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
Limitaciones de aplicación en el ámbito educativo	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa	Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas. Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora.

Tabla 2.1. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación (adaptado de Latorre et al., 1996: 44).

Font: Bisquerra, R. (coord) (2004). Metodología de la Investigación Educativa, Madrid: La Muralla, pp.72

En el primer **enfoque positivista** el interés de la investigación educativa se centra en **explicar, predecir y controlar** los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a leyes que actúan en su configuración.

Este paradigma trata de adaptar el modelo de investigación propio de las Ciencias Físico-Naturales a las Ciencias Sociales, pues la perspectiva teórica de la cual parte para fundamentar la cientificidad del proceso investigador es el **positivismo lógico**, una escuela filosófica que sostiene las siguientes asunciones sobre la realidad y el modo de conocerla:

- El mundo es objetivo e independiente de las personas que lo conocen. Está constituido por fenómenos que siguen un orden, el cual puede descubrirse a través de la observación sistemática y la utilización de los métodos científicos adecuados para explicar, predecir y controlar los eventos.
- Existe una clara separación entre sujetos y objetos, entre hechos y valores. El investigador debe interesarse por los hechos y el conocimiento de los mismo nunca debe quedar interferido por lo subjetivo (las propias asunciones y valores).
- El mundo social es similar al mundo natural. Por lo tanto, existen unas regularidades en el mundo social explicitadas en relaciones de tipo causa-efecto; los sucesos no tienen lugar de forma aleatoria ni arbitraria.
- El objetivo de la investigación, común a las ciencias naturales y sociales, es desarrollar leyes universales y generales que expliquen el mundo.
- Todas las ciencias están basadas en el mismo método de conocer el mundo. Las ciencias naturales y sociales comparten una lógica común y una metodología de investigación.

Con estos supuestos teóricos de partida, el paradigma positivista incorpora el **método científico** —el **método hipotético-deductivo**— como procedimiento ampliamente aceptado en la investigación de las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias socioeducativas, cuya principal característica es la **verificación** rigurosa de **proposiciones generales (hipótesis)** a través de la **observación empírica y el experimento** en **muestras de amplio alcance** y desde una aproximación cuantitativa con el fin de desarrollar algunas **leyes** a modo de explicación de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la investigación trata de encontrar relaciones causales para explicar los fenómenos, respondiendo a preguntas como: ¿Qué acontece en la educación? ¿Porqué este fenómeno se produce en estas condiciones?

Sobre este paradigma han recaído críticas como las siguientes:

- El *peligro del reduccionismo* al aplicarse en el ámbito educativo, pues sacrifica el estudio de dimensiones sustantivas del hecho educativo y no necesariamente observables como son los significados internos y las dimensiones ideológica, social, cultural e incluso política, muchas veces auténticos determinantes de la acción educativa.
- *La naturaleza de los fenómenos humanos y sociales es compleja y cambiante*, y está vinculada a unos contextos comunitarios y sociales, siempre singulares, que imposibilitan la pretendida objetividad en el proceso mismo de la investigación y las explicaciones de valor universal sobre la realidad educativa, muy mediatizada por aquéllos contextos y difícilmente encasillable en esquemas preestablecidos.
- La información obtenida a través de las investigaciones realizadas desde este enfoque queda cuestionada por su *poca validez ecológica*: se la critica por su poca incidencia en la mejora de la realidad educativa y la escasa relevancia y significación de sus resultados en la práctica diaria.
- Fomenta la *separación teoría-práctica* al no acercar las posiciones entre quienes producen y detentan el conocimiento (investigadores) y quienes se supone que han de aplicarlo.

De todas formas, dichas críticas no deben servir para invalidar este enfoque o paradigma de investigación que ciertamente ha contribuido al avance significativo de la investigación básica en el ámbito educativo, proporcionando un aumento de conocimientos teóricos y fundamentales en las múltiples disciplinas que lo integran.

Bajo la denominación de **paradigma interpretativo, cualitativo, naturalista** agrupamos distintas corrientes que surgieron como reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales: la perspectiva interpretativa o el interpretativismo, como también la denomina Sandín (2003), referida a una diversidad de escuelas filosóficas (la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, entre ellas) cuyos supuestos básicos son:

- La naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de investigación.
- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.

- El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

Desde este enfoque, el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que una **construcción social** resultante de las **interpretaciones subjetivas** y los **significados** que le otorgan las personas que la protagonizan. Por lo tanto, los hechos no se agotan en las manifestaciones objetivas de los fenómenos ni pueden ser entendidos por referencia a explicaciones causales. Desde este enfoque, el énfasis se pone en la **perspectiva de los participantes** durante las interacciones educativas con un intento de obtener **comprensiones en profundidad de casos particulares** desde una perspectiva cultural e histórica. Por ello recurre al registro de un tipo de información global, contextualizada y de carácter cualitativo (los significados, las percepciones, los intereses de las personas) que requiere un **enfoque eminentemente social** a lo largo de todo el proceso investigador (se implica a todos los participantes de cada contexto para definir los problemas de investigación, recoger los datos y valorar la calidad de los resultados).

Entre las limitaciones que se han atribuido al paradigma cualitativo en el ámbito de la investigación educativa destacamos la **incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones** de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas. Desde el enfoque sociocrítico que veremos a continuación, a la perspectiva interpretativa también se le ha reprochado su **carácter conservador**, pues si bien permite describir los significados de los actores sociales no sirve al propósito de criticar sus posibles distorsiones ni su condicionamiento al contexto social o político bajo el que se producen.

Justamente la orientación a favor de una estructura social e institucional más justa y la crítica al *statu quo* para transformar posibles prácticas educativas distorsionadas, es el punto de partida del tercer **paradigma crítico o sociocrítico**, un paradigma para el cambio, para la liberación que alterna la crítica y la ideología simultáneamente.

La fundamentación teórica de esta perspectiva responde a la *Teoría Crítica*, una postura filosófica desarrollada dentro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, después de Horkheimer y Adorno. La aplicación de la teoría crítica a la educación se expone en la obra de Carr y Kemmis (1988), así como en diversos trabajos de los teóricos e investigadores críticos.

Algunas tendencias de la investigación-acción, como la investigación participativa y cooperativa, son manifestaciones características de este paradigma fundamentado en el supuesto básico de que la educación no es neutral y, por lo tanto, la investigación tampoco puede serlo.

Para los teóricos críticos la importancia del poder en la sociedad y la función de la escuela en la definición de la realidad social son fundamentales. Por ello critican la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsan a los investigadores del ámbito de la educación a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad y a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. En este sentido rechazan la idea de la investigación separada del compromiso político y afirman que la objetividad no es necesariamente un componente deseable: la finalidad última de la investigación es contribuir a la **transformación social de las prácticas educativas** sensibilizando a todos los implicados en las mismas (se requiere que los profesionales se conviertan en investigadores y por esto Stenhouse habla de la figura del **profesor como investigador**) hacia una visión más amplia de las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones, introduciendo la ideología de manera explícita y el análisis crítico de los condicionantes que definen su marco de actuación en el proceso investigador.

Otro paradigma con entidad propia es el **comunicativo**, que busca transformar los contextos y superar las desigualdades sociales y educativas. Tiene como referentes, entre otros, en ciencias sociales a Habermas (1987) con la teoría de la acción comunicativa, en educación a Freire (1970) con la teoría de la acción dialógica, y en ciencias sociales y educación a Flecha (1997) con el aprendizaje dialógico.

Posiciones ante la diversidad paradigmática

Los diversos paradigmas representan puntos de vista diferentes para observar los problemas en el ámbito de la investigación educativa. A partir de aquí, nos surge una cuestión que ha centrado un largo debate en la filosofía de la ciencia: ¿La adhesión a uno de estos paradigmas, configurados por una dimensión teórica, deriva necesariamente al uso exclusivo de las bases metodológicas que igualmente se contemplan para cada uno de ellos? En otras palabras, ¿Un investigador que siga un enfoque eminentemente cuantitativo para observar los problemas de la realidad educativa puede hacer uso de técnicas y procedimientos cualitativos a lo largo de su investigación? En torno a este debate paradigmático en educación se han identificado tres posturas básicas:

- **incompatibilidad entre paradigmas** que compiten de manera irreconciliable en la investigación.
- **unidad epistemológica de la ciencia**, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas
- **complementariedad entre paradigmas** que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación.

La primera tesis, es defendida por aquellos autores que señalan la existencia de paradigmas epistemológicamente diversos e inconmensurables¹, pues parten de supuestos teóricos distintos. Por ello son mutuamente incompatibles y representan formas competitivas de investigar una realidad.

La segunda alternativa, **la tesis de la unidad**, rechaza la idea de que existen diversos métodos de investigación que pueden agruparse bajo paradigmas inconmensurables, e incluso sostiene que el concepto mismo de paradigma es erróneo e incoherente. Aboga por la existencia de una unidad epistemológica en la investigación educativa derivada de los problemas prácticos a los que se dirige.

La tercera perspectiva, **la tesis de la diversidad complementaria**, admite la existencia de diversos paradigmas pero sostiene que son complementarios y no competitivos. Se trata de formas igualmente apropiadas de abordar los problemas de investigación y su uso conjunto, lejos de dificultar o empobrecer una investigación, la potencian:

¹ Este concepto significa que los paradigmas no se pueden comparar entre sí por sus consecuencias lógicas: parten de supuestos teóricos distintos y, por lo tanto, también ofrecen distintas maneras de contemplar la realidad, pero ninguno es superior ni mejor que otro.

- a) posibilitando la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación
- b) vigorizándose mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse utilizando una sola de estas formas de investigar por separado.
- c) contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados.

Hacia un pluralismo integrador y la complementariedad metodológica

En la actualidad, el **discurso de la integración y complementariedad metodológica** supera el de la incompatibilidad paradigmática (véase las numerosas publicaciones que sobre investigación social han aparecido en los últimos años: Denzin, 1978; Cook y Reichardt, 1986; Guba, 1990; Bericat, 1998 son algunas de ellas) y se tiende a adoptar una postura flexible ante el nexo entre la dimensión teórica y la dimensión metodológica (concretada en unas técnicas y procedimientos específicos de investigación) de cada uno de los paradigmas, con una doble consecuencia práctica:

- Los métodos pueden utilizarse conjuntamente según las exigencias de la situación investigadora, y las razones últimas que determinan la adopción o el cambio de paradigma con sus respectivas dimensiones teórica y metodológica es algo que debemos analizar desde una **perspectiva sociológica de la ciencia** (De Miguel, 1988:62). Esto significa que la calidad de los conocimientos científicos y la adecuación de los métodos necesarios para su alcance deberán ser juzgados por sus propios méritos, por las soluciones que aportan dentro de cada contexto.
- Existe la necesidad de contar con **un pluralismo de enfoques** que combinen datos, métodos y técnicas de investigación, sin seguir una sola tendencia metodológica, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas tan complejos como los educativos y resolver los problemas inmediatos.

La aplicación mecánica del concepto de paradigma para seleccionar las técnicas o métodos de investigación adolece de un excesivo simplismo y establece barreras, muchas veces ficticias, entre los investigadores. Lo que en realidad puede distinguir a éstos entre sí es su enfoque epistemológico aunque no la selección de técnicas determinadas. En

última instancia la forma cómo el investigador considera que se puede conocer la realidad, el valor que le da al dato, su manera de concebir los procesos, el método por el que llega a explicaciones tentativas y el procedimiento para someterlas a prueba es lo que sustenta diferencias esenciales en la forma de abordar el quehacer científico en educación. Lo cual además es legítimo que sea así, si consideramos la complejidad de los fenómenos educativos y sociales, que únicamente pueden entenderse desde diferentes perspectivas.

Se puede concluir que, actualmente, en el plano técnico y procedimental de la investigación educativa está ampliamente aceptada una actitud integradora, con la posibilidad de utilizar **diseños multimétodo** ante una realidad que se presenta compleja, dinámica y plantea problemas difíciles de resolver. La naturaleza y las características de los fenómenos educativos requieren una variedad de métodos y técnicas de investigación, ante la cual le toca decidir a quien la realiza cuáles son los más adecuados, considerando el problema de investigación y los objetivos que se ha propuesto, la naturaleza del fenómeno objeto de estudio e incluso su propia experiencia, conocimiento y capacidad creativa.

Algunas clasificaciones y modalidades de investigación educativa

Como hemos visto, la complejidad propia de la realidad educativa determina la existencia de múltiples perspectivas para conceptualizar y abordar científicamente su estudio. En la práctica esto se concreta en una variedad de **modalidades de investigación**. Por este motivo algunos autores hablan de la ciencia social como una ciencia multiparadigmática (García Ferrando, 1978; Bericat, 1999), es decir, con una pluralidad de opciones teóricas, que discutiremos en el próximo capítulo.

El resultado de intentar sistematizar esta pluralidad metodológica se ha traducido en *tipologías reduccionistas* y las, ya clásicas, *dicotomías metodológicas*. Las posibles aproximaciones a la investigación educativa van desde la *lógica de la distinción*, que sostiene que sólo una de las metodologías es válida, a la *lógica de convivencia*, más en auge recientemente, que valora igualmente las posibilidades de cada metodología respetando sus respectivas aportaciones.

Las *dicotomías metodológicas* representan diversos aspectos de la investigación educativa y el estado del debate sobre la misma a partir de criterios de clasificación vinculados a *la finalidad* perseguida, al *grado de intervención*, a la *datación*, a la *relación*, y a la orientación, entre otros. Hay que tener en cuenta que estos criterios no son mutuamente excluyentes y que, además, en algunos casos tampoco lo son las categorías dentro de un mismo criterio. Esto hace que en la realidad probablemente se dé una inexistencia real de métodos puros y que éstos presenten características no de un solo enfoque sino de varios.

Dada la conveniencia de presentar una sistematización terminológica al uso didáctico, a continuación presentamos algunos de los criterios de clasificación más significativos con las modalidades de investigación educativa resultantes:

Según el criterio de finalidad: ¿qué necesitamos en el ámbito educativo: comprender o explicar?

La finalidad y el tipo de conocimiento que se manejan en el ámbito de la investigación educativa es un campo de discusión inconclusa. Como parte de las Ciencias Humanas y Sociales, las Ciencias de la Educación cuentan con una larga historia de enfrentamiento entre las **orientaciones explicativa y comprensiva** que se remonta a Dilthey (1833-1911). Este autor distinguió entre Ciencias Naturales y Ciencias Humanas, y buscó el método de investigación propio de estas últimas para proponer la comprensión (*verstehen*) frente a la explicación (*erklären*). La **bipolaridad explicación-comprensión** constituye una referencia teórica ya clásica que contrapone los que piensan que el conocimiento científico sobre la educación debe ajustarse estrictamente a los cánones de la ciencia — la explicación de los fenómenos educativos, formulada en términos de leyes o generalizaciones similares a las de las ciencias naturales— y los que consideran que lo más importante en la realidad educativa es lograr su comprensión para la mejora de la práctica y la resolución de los problemas. Ante esta realidad y complejidad metodológica se han acumulado dos principales enfoques de investigación que imprimen miradas particulares a los problemas objeto de estudio.

Desde la *orientación explicativa* la *realidad educativa es única*, ya nos viene dada, y por lo tanto *los datos* tienen que *descubrirse y analizarse objetivamente*. El conocimiento científico sobre educación tiene que estar amparado por la *medición rigurosa* de los fenómenos y la *objetividad* a lo

largo de todo el proceso de investigación, en tanto que criterios máximos de calidad de la información. Así las cosas, si por ejemplo queremos estudiar la personalidad de alguien en concreto desde este enfoque, nos basaremos en la medida de sus rasgos característicos (el nivel de extroversión e introversión, entre otros), a través de un test de personalidad válido y fiable que nos proporcionará datos unívocos y precisos (las puntuaciones interpretadas mediante baremos tipificados), en coherencia con una visión fragmentada de la realidad (la personalidad, en este caso, como suma de los distintos rasgos característicos).

Para la *orientación comprensiva* la *realidad educativa* no se descubre sino que *se construye*, es decir, que viene dada por la aproximación desde la que se contempla y por los testimonios que la filtran a través de su propia vivencia. Además, el interés prioritario en *comprenderla para transformarla* requiere una *percepción holística* de la misma, es decir como un todo que intento transformar desde una perspectiva global. Siguiendo con el ejemplo anterior, desde esta perspectiva el estudio de la personalidad requeriría el acercamiento y la interrelación con la persona motivo de interés, a través de entrevistas que permitan expresar los motivos por los cuales actúa de una manera concreta o se siente como se siente, su observación en situaciones cotidianas, y el análisis de la información aportada por familiares o amigos cercanos. El enfoque de la investigación es global (consideramos muchas más dimensiones que los meros rasgos de personalidad como las motivaciones, los intereses, las perspectivas, los sentimientos, los elementos contextuales) y parte de otro modelo de obtención del conocimiento científico (el conocimiento se construye mientras se trabaja y se interacciona con el contexto).

Según el grado de intervención: la investigación experimental, la investigación cuasi-experimental, la investigación ex-post facto, y la investigación naturalista

Los métodos de investigación que hemos presentado anteriormente ofrecen diversas posibilidades a la hora de estudiar la realidad educativa.

La *explicación de los fenómenos* (por ejemplo, queremos saber si el alumnado de educación infantil que aprende a leer por un método fónico o silábico obtiene mejores resultados en comprensión lectora que los que aprenden a leer por un método global) requiere un cierto *control de la realidad* cuya máxima expresión pasa por *manipular intencionalmente* las condiciones normales en las que se desarrollan los fenómenos (llevar a

cabo el conocido proceso de la *experimentación*). En este sentido los **métodos experimentales** y, en menor medida, los **cuasiexperimentales y los ex-post facto** buscan y pretenden garantizar esta explicación *interviniendo y creando las condiciones de investigación más adecuadas* a los intereses del investigador, aunque todo ello suponga violentar las condiciones normales de producción del fenómeno. En este sentido son métodos **intrusivos y artificiosos**, inscritos en la denominada **investigación de laboratorio** (Latorre et al., 1992 y 1996).

Si, contrariamente, nuestra intención es *comprender e interpretar algo o a alguien* buscaremos relatos personales, el registro de sus vivencias en situaciones concretas que nos permitan extraer conclusiones de los fenómenos tal y como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos. Con este propósito los *métodos cualitativos*, como las **etnografías o los estudios de caso** nos ofrecen un proceso más adecuado porque son **naturalistas**, es decir, se realizan en una **situación natural tal como es y sin el control riguroso** propio de la investigación de laboratorio.

Según el criterio de datación o la naturaleza de los datos: los enfoques cualitativos versus los enfoques cuantitativos

Una de las distinciones más comunes ha sido enfrentar la **investigación cuantitativa y la investigación cualitativa**. Bericat (1999:18) se refiere a la distinción entre las orientaciones metodológicas cuantitativa y cualitativa hablando de la doble pirámide de la investigación social: de la existencia de dos sólidas tradiciones de investigación que aparecen a los ojos del investigador social como dos grandes pirámides, dos distantes pirámides, enfrentadas la una a la otra, con escasos canales de comunicación entre ambas, e impermeables tanto a la discusión como a la cooperación.

Las **investigaciones cuantitativas** en el ámbito educativo incluyen estudios mediante la técnica de **encuestas extensivas, experimentos de enseñanza y aprendizaje** y la utilización de **pruebas estandarizadas** para evaluar los efectos de los programas escolares, la intervención docente o el currículum. Tienden a fragmentar la realidad y trabajan con variables muy específicas que se **cuantifican** y se **expresan en valores numéricos**. Les interesa la **fiabilidad, la validez** y la **realización de muestreos**, con la pretensión de ser objetivas y

generalizar los resultados, y utilizan **la estadística** para el análisis de los datos.

Las **investigaciones cualitativas** parten de otra aproximación que entiende la realidad holísticamente e intentan comprenderla en profundidad y transformarla. Con este propósito dan cobertura a la **subjetividad e implicación personal del/de la investigador/a** en el contexto donde se desarrolla la investigación, a través de **estrategias de recogida de datos** como la **observación**, la **entrevista** o el **análisis documental**. Estas técnicas proporcionan **datos cualitativos**, es decir, información expresada en forma verbal y registrada como texto cuyo análisis consiste en reducirla y organizarla en unidades conceptuales básicas (las conocidas categorías), a lo largo de un proceso cíclico entre observación y análisis denominado **análisis cualitativo de la información**. Las investigaciones cualitativas han incluido estudios de caso, proyectos de investigación en la acción y estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque no importa tanto la generalización de los resultados a través de muestreos estrictos, como **la transferencia** de una serie de conocimientos adquiridos a escenarios o colectivos muy parecidos.

Según el criterio de relación: investigación individual, investigación participativa e investigación colaborativa

Otro criterio que se ha utilizado para detectar posicionamientos alternativos en la generación del conocimiento sobre la realidad educativa es el punto o el espacio desde el cual se desarrolla la investigación: la **distancia con los hechos** objeto de interés y la **implicación del investigador/a y los sujetos** en todo el proceso.

Así podemos distinguir la **investigación individual**, caracterizada por una **forma de trabajo en solitario** (individualista) que exige el **dominio** de una serie de **conocimientos y habilidades** de gran complejidad técnica (metodología, estadística, elaboración de instrumentos, técnicas de análisis de datos) y que analiza los hechos **a distancia, sin implicarse** los investigadores ni implicar a los actores (los sujetos) con la investigación. Se trata de una aproximación a la investigación que caracteriza aquellos **métodos orientados a explicar qué pasa** (conocer al alumnado, analizar formas organizativas y modalidades curriculares, estudiar un modelo de intervención educativa, etc.) y **generar un tipo de**

conocimiento teórico y científico, abstracto, general y conceptual (Colás, 1997).

Frente a esta modalidad, la **investigación participativa** y la **investigación colaborativa** potencian la **dimensión colectiva** por encima de la individual y se plantean como unos procesos planeados y ejecutados por los propios actores de la situación objeto de estudio: el profesorado no es un mero receptor de resultados producidos por la investigación universitaria sino un profesional capaz de producir y mediar el conocimiento. La respuesta a los problemas de la investigación requiere la **implicación de todo un equipo** (investigadores y actores o sujetos) en un mismo proyecto, surgido del interés común y centrado no sólo en explicar qué pasa sino **qué se puede hacer para cambiar** través del **diálogo** y la **acción**, a generar un tipo de **conocimiento práctico**, caracterizado por ser concreto, particular, perceptual y relacionado con el contexto (Colás, 1997).

Dado que la práctica de esta modalidad de investigación comporta modificaciones en las creencias, las actitudes y las aptitudes de las personas participantes en el proceso, en la literatura se habla de la noción de la investigación como estrategia formativa, relacionada con el desarrollo profesional y la labor del docente (Forner, 2000).

Según la orientación de la investigación: investigación orientada a la comprobación, investigación orientada al descubrimiento e investigación orientada a la aplicación.

A modo introductorio, a continuación indicaremos una breve descripción de los principales métodos de investigación educativa, presentando una clasificación muy general según la orientación que asumen para desarrollar el conocimiento científico:

- Los **métodos dirigidos a contrastar teorías, a comprobar hipótesis**, característicos del modelo de investigación cuantitativa y divididos en dos grandes bloques: *la investigación experimental y la investigación ex-postfacto*. Estos métodos siguen las fases del método científico y ponen el énfasis en la validación empírica de una teoría, de una explicación formulada en términos de hipótesis ante problemas del tipo siguiente: ¿El fracaso escolar causa la aparición de cuadros depresivos en el alumnado actual de la Universidad? ¿Influye la

visualización de dibujos "manga" en la conducta agresiva de los jóvenes de 12-14 años residentes en la zona metropolitana de Barcelona?

- Los **métodos cuya orientación básica es extraer conclusiones de carácter general** o descubrir teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad. Entre ellos destacamos los *métodos descriptivos* de carácter exploratorio desde un enfoque cuantitativo, y *la investigación etnográfica y el estudio de casos*, ambos desde un enfoque cualitativo y consistentes en la comprensión profunda de la realidad. Algunos interrogantes que podrían responderse a través de estos métodos son: ¿Cuál es la opinión de la ciudadanía sobre el ataque a Irak por parte de EEUU? ¿Qué patrones de conducta caracterizan al alumnado agresivo? ¿Por qué se integra mejor el alumnado procedente de la Europa del Este que el alumnado gitano en las escuelas de educación primaria de Madrid? ¿Qué significa la "escuela" para este alumnado?

- Los **métodos orientados a la obtención de conocimiento aplicado** sustituyen las funciones anteriores por la pretensión básica de *comprender la realidad educativa para transformarla*, acentuando la practicidad del conocimiento pedagógico como criterio de valor máximo, en aras a la resolución de los problemas inmediatos y la mejora del sistema educativo. Su principal objetivo es proporcionar datos críticos que permitan garantizar que las decisiones que se tomen aseguran la obtención de mejores resultados educativos. Desde esta consideración, algunos autores (Moore, 1974; Escolano et al., 1979; Colom et al., 1987; De Miguel, 1988) han conceptualizado el conocimiento pedagógico como un *conocimiento tecnológico*, cuyo contexto de aplicación no depende tanto del investigador como de los prácticos-usuarios de las situaciones objeto de estudio (docentes, educadores sociales, psicopedagogos, etc.) y, por lo tanto, hace prioritaria su participación a lo largo del proceso de investigación.

Entre los métodos que dan cobertura a este carácter social y participativo del proceso de investigación destacamos *la investigación acción* y *la investigación evaluativa*, ambas preocupadas por dar respuesta a problemas del tipo siguiente: ¿Qué hay que hacer para introducir la educación en valores en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cuáles son los elementos más eficaces de un programa de educación intercultural aplicado en cuarto de primaria? ¿Qué necesita el profesorado para llevar a cabo una buena educación en valores?

Coincidiendo con otras clasificaciones de las modalidades de investigación educativa (Bisquerra, 1989); Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992, 1996) los primeros métodos (los métodos de investigación orientados a la obtención de conocimiento básico) pueden integrarse dentro de la denominada **investigación básica o pura**, una forma de investigación que fundamentalmente pretende ampliar el cuerpo de conocimientos teóricos sobre los fenómenos educativos y contribuir al avance de la pedagogía sin un fin práctico específico e inmediato. Por ejemplo, una investigación acerca de las características estructurales que debe poseer un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional sería una muestra válida de investigación básica.

En cambio, los métodos orientados a la toma de decisiones y al cambio, en la medida que están encaminados a resolver problemas prácticos y mejorar la realidad estudiada, se inscriben dentro de la denominada **investigación aplicada**. Su máximo objetivo es proporcionar datos críticos que permitan dar respuestas seguidamente y tomar decisiones adecuadas en ámbitos espacio-temporales precisos. Siguiendo con el ejemplo anterior, una investigación acerca de lo que aprende el alumnado de 1º de ESO con un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional sería un claro ejemplo de investigación aplicada.

Hasta aquí se han introducido algunos de los conceptos básicos y los fundamentos metodológicos de la actividad investigadora y, más concretamente, de la investigación educativa.

Códigos éticos en la regulación de la investigación educativa

En las décadas de los años ochenta y noventa existió una creciente preocupación por la *ética de la investigación* que, en el caso concreto de la investigación educativa, se ha visto respaldada por actuaciones institucionales como la realizada en 1992 por la American Educational Research Association (AERA). Esta institución desarrolló los "Ethical Standards of the American Educational Research Association" que se publicaron en el mismo año en la revista *Educational Researcher*. En España no se ha producido esta institucionalización de los *códigos éticos* en investigación educativa pero sí que se evidencia una preocupación e interés por sus implicaciones éticas y políticas, y su impacto social, práctico y cultural (Sandín, 2003).

Pero, ¿Para qué sirven estos códigos éticos? La preocupación por la integridad de las personas participantes en el proceso investigador clásicamente ha sido compartida por diversas asociaciones de investigación educativa como la APA (American Psychological Association) y la APGA (American Personnel and Guidance Association); esta asociación actualmente se denomina ACA (American Counseling Association). El resultado ha sido la edición de unas normativas éticas, en forma de códigos deontológicos, que expresan las conductas éticas, las obligaciones, las funciones y las prácticas a seguir por parte de este colectivo de profesionales. A modo de ejemplo reproducimos un extracto de las "Normas éticas para la investigación con sujetos humanos" (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981: 58-59) redactadas por la APA:

El investigador debería:

1. Evaluar la aceptabilidad ética de lo que se propone investigar.
2. Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación.
3. Informar a los que participan de las características de la investigación.
4. Establecer una relación sincera y honesta con los participantes.
5. Respetar la libertad individual a participar en cualquier momento de la investigación.
6. Establecer un acuerdo claro entre investigador y participantes que defina con exactitud las responsabilidades de cada uno en la investigación.
7. Proteger a los participantes de los riesgos físicos o mentales o de cualquier incomodidad.
8. Informar de los resultados de la investigación y cómo serán utilizados.
9. Mantener la confidencialidad de la información que se recoja de los participantes.

La investigación y su comunicación son parte integral de nuestra trama social y por tanto debe ser un acto responsable que inevitablemente desafía a quien la desarrolla a respetar determinados *códigos éticos* en los distintos momentos del proceso investigador. Entre los códigos éticos más relevantes, destacamos los siguientes.

1) Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación.

Se trata de los códigos éticos más desafiantes, puesto que van más allá de las prohibiciones e instan a actuar afirmativamente para y con otras

personas, considerando sus necesidades y las obligaciones del investigador con las mismas.

Entre ellos, se pueden destacar dos de fundamentales: el respeto por la *autonomía de los participantes*, informándoles de los fines que se persiguen con el desarrollo del proyecto, sin ningún tipo de coacción económica o de poder; y el valor de *la privacidad de los participantes*, lo cual exige su anonimato y la confidencialidad de los datos por parte del investigador si no hubo anonimato al facilitar la información.

Ambas condiciones éticas adquieren una especial relevancia en los estudios cualitativos puesto que, se caracterizan por un fuerte carácter relacional (requieren interacción, diálogo y contacto directo con las personas participantes). Así lo reconoce Sandín (2003:209-211) en un trabajo reciente cuando destaca estos dos mismos códigos éticos relacionados con el proceso de investigación cualitativa bajo la siguiente denominación:

- El **consentimiento informado**, que implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados de que van a ser estudiados, el derecho a conocer la naturaleza de la investigación y las posibles consecuencias de los estudios en los cuales se involucran. Este código ético supone que los sujetos deben aceptar de forma voluntaria su participación y, además, que su aceptación debe estar basada en una información completa y abierta sobre el alcance, el proceso y las posibles implicaciones de la investigación.
- La **privacidad y confidencialidad**, para garantizar la protección de la identidad de las personas que participan en la investigación. Además ninguna persona debe sufrir daño ni sentirse incómoda como consecuencia del desarrollo de la investigación.
- La **estancia en el campo**. Dos de las cuestiones fundamentales relacionadas con el trabajo de campo se refieren a: la decisión de *adoptar una modalidad de observación abierta o encubierta* (¿hay que hacer explícito o no el propósito de observar en el contexto de estudio?) y la *identidad o presentación del propio investigador* a las personas y/o grupos participantes en la investigación.

2) Códigos éticos respecto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados

Las invitaciones éticas en investigación educativa pueden darse tanto durante el mismo proceso investigador como en la difusión y el modo de utilizar los resultados. La obra de Booth *et al.* (2001) constituye una de las aportaciones más recientes que trata este tema, y en la que se plantean una serie de elecciones éticas muy interesantes en forma de “*no deberás*” a tener en cuenta desde el primer proyecto de investigación a desarrollar. Algunas de las elecciones éticas más obvias durante el proceso de la investigación son las tres siguientes:

- El investigador que actúa éticamente no roba *plagiando* o apropiándose de los resultados de otros colegas. Éste es sin duda el problema ético más conocido y el que más juicios ha levantado por el perjuicio que ocasiona a los propios colegas de profesión.
- El investigador no miente informando erróneamente sobre las fuentes o inventando resultados.
- El investigador no destruye fuentes y datos para quienes vengan después.

Por otra parte, también hay que considerar los siguientes principios para una comunicación ética de los resultados:

- Los investigadores responsables no presentan datos de cuya veracidad tienen razones para dudar.
- No ocultan las objeciones que no pueden rebatir: por ejemplo, no se pueden aceptar hipótesis que son falsas.
- Una vez realizada la investigación, la utilización de los resultados y la veracidad de las conclusiones obtenidas tienen que ser consensuadas con los participantes o con las personas que forman la muestra del trabajo. No hacerlo así, puede conducir a un uso inadecuado de los resultados obtenidos.
- No se escriben informes difíciles de comprender para los lectores, y que a propósito sobre simplifiquen lo que es legítimamente complejo. No es ético ni simplificar ni exagerar ni ocultar resultados.

En este sentido Booth *et al.* (2001) reiteran la necesidad de aceptar cualquiera de estos principios éticos como garantía de un mejor servicio de la actividad investigadora a los intereses del propio investigador, de la profesión misma de la investigación y de la sociedad en general.