

# PROBLEMAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PERSONALIZADA\*

*Ethel Escudero Burrows*

Este volumen del Tratado contiene el aporte de diecisiete especialistas investigadores que contribuyeron, desde diferentes perspectivas y con diversos enfoques, a la polémica sobre la conceptualización de la Investigación en Educación; están considerados como ángulos de la diversidad en una necesaria unidad.

En la presentación de la obra Víctor García-Hoz expresa, "La investigación pedagógica, cuya materia es la educación, participa de la unidad y la complejidad de la vida, porque la educación es vida" (pág. 15). Agrega que su campo es una zona difícil, porque si bien la educación constituye un proceso interno del hombre, varios factores de la realidad de la cual forma parte influyen y condicionan su desenvolvimiento, y que para entender a la educación es indispensable entender al mundo tanto como al hombre, por la influencia que uno ejerce o puede ejercer sobre el otro.

81

Concluye: "...la investigación pedagógica tiene como objeto no un campo determinado de la realidad, sino la realidad entera: el hombre, el mundo, Dios" (pág. 15).

Es así que la investigación en referencia se orientaría hacia una antropología dinámica que explicaría actos concretos, especialmente aquellos que conllevan el deseo de optimizar el potencial de perfectibilidad del hombre.

*"Mencionar la Antropología como elemento que da sentido a la actividad de un hombre es plantear un problema filosófico, referirse al cambio es entrar en la historia; aludir a los actos cotidianos es hablar de experiencias: filosofía, historia y experiencia son conceptos que sucesivamente han ido caracterizando la investigación pedagógica. Siguen teniendo vigencia como base y estímulo para el proceso del conocimiento sobre la educación" (García-Hoz, pág. 16).*

Ante la polémica que surge del choque de ideas distintas al tratar de enriquecer mediante la investigación el conocimiento limitado de cada hombre, el autor toma una posición integradora o comprensiva, a diferencia de la actitud reduccionista que asumen otros científicos negando el valor de ideas distintas a la predominante.

Esta posición es compartida por todos los investigadores que hicieron aportes a este volumen, aunque diverjan en su pensamiento respecto a otros aspectos presentados. Consideran que una misma realidad puede contemplarse desde distintos puntos de vista y pueden estudiarse diferentes realidades en el ámbito educacional; ésto llevaría al uso de diversos métodos, con miras a posibles integraciones para un mayor enriquecimiento, desde una perspectiva global, del conocimiento sobre la educación.

García-Hoz expresa, "...frente a distintos problemas y con diferentes métodos, cada uno de los investigadores que han participado en su redacción participan de una aspiración común: ensanchar, reforzar y depurar el saber acerca de la educación" (pág. 17).

En vista de la extensión de esta obra, la diversidad de los diecinueve temas tratados, se entregan antecedentes sobre su organización, que consta de Tres Partes, como se indica.

- 82
- I Parte      Cuestiones Proemiales (86 páginas)  
Consta de tres artículos, elaborados por los especialistas García-Hoz, Bernal Guerrero y López López.
  
  - II Parte      Investigación Especulativa e Histórica (110 páginas)  
Contiene cuatro artículos, a cargo de los investigadores Barrio Maestre, Naval Durán, Ruz Berrio y Torsten Husén
  
  - III Parte     Investigación Científico-Empírica (312 páginas)  
Los doce artículos de esta parte fueron preparados por los siguientes investigadores Mariano Yela, Tejedor Tejedor, Dendaluze Seguro, García Llamas, V. y G. De Landsheere, García Jiménez, Bartolomé Pina, Pérez Juste, Jornet Meliá y Suárez Rodríguez.

Se han elegido capítulos de cada Parte, presentando sucintamente reflexiones centrales contenidas en ellos y que podrían ser de especial interés para los educadores y especialistas en áreas afines, como orientación de los temas tratados.

En la I Parte, Capítulo 1, Víctor García-Hoz, en 18 páginas, se refiere a la polémica que, centralmente, se plantea en torno a la conceptualización de la investigación pedagógica. Comenta la evolución del concepto de investigación así como el polémico desarrollo de la investigación experimental aplicada a los problemas en pedagogía: especulación versus experimentación.

Otro tema analizado es el rechazo, en un período posterior, al reduccionismo positivista en el ámbito pedagógico, y la aceptación que, en el campo científico,

existe otro tipo de saberes; es decir que es posible estudiar aspectos no puramente cognitivos de la personalidad, a través de la llamada investigación cualitativa. Se discuten, así mismo, los perfiles de la diversidad en la investigación en el terreno educativo: cuantitativa versus cualitativa, considerando sin embargo, su unidad.

García-Hoz se refiere por último, como respuesta a esta polémica, al principio de *distinción y complementariedad*. Deriva de ahí la necesidad de realizar estudios interdisciplinarios e investigación multimetódica que en un estudio, "... hipotéticamente exhaustivo de una realidad o un problema pedagógico, podría establecerse una especie de continuo o línea de investigación que nos llevaría al conocimiento más completo de cualquier problema educativo: investigación histórica, investigación fenomenológico-descriptiva, investigación cuantitativa, investigación cualitativa, investigación filosófica de la situación". (pág. 38)

En la II Parte, Capítulo 4, José María Barrios Maestre (33 pág.) reflexiona sobre el efecto que la mentalidad positivista habría tenido en el terreno educativo al hacer que se soslayara la interrogante filosófica que busca el sentido y finalidad de la tarea de educar<sup>1</sup>.

Además, la investigación en el área se habría orientado hacia la obtención de una mayor eficiencia social de la educación lo que, presuntamente, proporcionaría la base epistemológica necesaria y adecuada a la pedagogía, consiguiendo así para la función educativa un nivel profesional y un prestigio social deseables. Según Heitger (1992), esto se habría acrecentado por el escepticismo reinante frente a la existencia de una antropología filosófica.

83

Barrio Maestre, ante la interrogante sobre si la filosofía es una pasión inútil, expresa que la misión esencial de la misma en relación a la educación es "...elevantar la mirada por encima de *lo dado*, de lo que *está ahí*, tiene una virtualidad importante: la de impedir el conformismo; la mera adaptación a *lo que hay* y, en definitiva, hacer posible un auténtico progreso hacia la plenitud. Sin llegar a ella quizá, podemos acercarnos más a la meta y lo hacemos cuanto más alto pongamos el listón". (pág. 113).

Planteando el tema sobre la esencia de la educación, el autor cita a J. Choza (1991)<sup>2</sup> "El hombre necesita saber lo que es para serlo...", para lo cual necesitaría de la Antropología Filosófica, es decir, "...de un *logos* humano sobre el hombre mismo" (pág. 114). Como es, esencialmente, un ser *tautológico*, necesita aprender a ser, "...hacerse tema de su propia consideración ...para conducirse en la vida como lo que es" (pág. 115), y así diseñar y desarrollar su proyecto de vida, tomando iniciativas, decidiendo entre alternativas, para enfrentar y solucionar los problemas implícitos en dicho proyecto.

Al decir de Ortega, la vida se nos ha dado por hacer; no nos ha sido dada hecha, Barrio Maestre, en concordancia con el planteamiento de Millán Puelles<sup>3</sup>, agrega que el hombre, al hacer su vida, no parte de cero, sino que cuenta -además de su libertad que es indelegable y de su voluntad como la dimensión menos alienable del ser- con las experiencias vitales y las tradiciones culturales acumuladas

por generaciones; sin embargo, nadie puede vivir la vida de otro.

El papel antropológico de la educación sería, en consecuencia, ayudar a articular la libre iniciativa con su factibilidad cultural, en una relación humana cuyo propósito último es la personalización del ser humano, según Jover (1991a) "...un fin primario y radicalmente moral".

"Mas como todo lo moral tiene que ver con la libertad podemos entender la educación como una *habilitación de la libertad*. Educar significa activar la libertad para la autoconducción de la propia vida" (Barrio, pág. 119).

Pero lo que decidimos libremente poner en nuestra vida al tomar decisiones puede no ser coherente con lo que somos ontológicamente y, al tomarlas, podemos conducirnos mejor o peor.

En esencia, educación y libertad están unidas porque, al decir de Kant, la humanización del hombre es el fin de la educación; se refiere antropológicamente al hecho humano de diseñar y llevar a cabo su proyecto de vida; este fin no está impuesto de manera necesaria, sino propuesto a una libertad. En palabras de Barrio Maestro, "El fin de la educación, entonces, no está *impuesto* como un estereotipo a la racionalidad instrumental del proceso educativo -entiéndase, a su racionalidad tecnológica- sino *propuesto* como una 'intencio' a la inteligencia y a la libertad de los agentes que en él intervienen" (pág. 121).

84 Al desempeñar su tarea con sentido de *profesionalidad*, el educador, en palabras de Ibáñez-Martin (1989)<sup>5</sup>, "...no puede seguir ciegamente los patrones educativos que otros le propongan, sino que está obligado a pensar lo que de verdad convierte al educando primeramente como persona y será un mercenario quien, ajeno a toda reflexión, se limite a procurar ser eficaz en la tarea que otros le marcan..." y plantea que se debe pasar de los *supuestos convencionales* a los *fundamentos críticos* de la tarea educativa, lo que implica una seria reflexión filosófica y antropológica.

En el presente artículo el autor desarrolla además, los temas:

1. Espacio epistemológico de los saberes filosóficos sobre la educación:
  - antropología filosófica de la educación
  - filosofía de la praxis educativa

Cabe agregar que los temas están introducidos por la concepción de una doble direccionalidad de la mirada filosófica: del medio al fin en el caso de la Antropología Filosófica de la Educación, cuyo ámbito específico sería el de las finalidades últimas, "ultimidades escatológicas", "utopías" (pág. 122), y desde el fin al medio que correspondería a la Filosofía de la Praxis Educativa. Ambas cubrirían el espacio epistemológico de la Filosofía de la Educación.

2. En un último tema, consideraciones metodológicas acerca de la investigación filosófica en el ámbito de la educación, comenta sobre cuatro enfoques de

pensamiento filosófico-pedagógico tradicionales con sus correspondientes modelos epistemológicos:

- Hermenéutica diltheyana
- Escuela de Frankfurt
- Tradición analítica anglosajona
- Modelo de filosofía de la educación como disciplina autónoma

Luego se refiere a los conceptos y relaciones entre filosofía, educación e investigación, planteando -entre muchas otras consideraciones- que, como cualquier otra metodología, la investigación en filosofía de la educación debe adecuarse al objeto de estudio de la disciplina en análisis.

Barrio Maestre, ante el metodologismo imperante, hace suyas las expresiones de J. Choza (1988)<sup>6</sup> "...un método es bueno si sirve para obtener un conocimiento nuevo, si ayuda a descubrir algo..." (pág. 138), enfoque que un sector de la epistemología contemporánea reivindica como *anarquismo epistemológico*, y Fullat (1988) enfatiza<sup>7</sup> la "...atipicidad de la investigación filosófica fundamentalmente creativa e ingobernable *a priori*" (1988, pág. 138).

La III Parte de esta obra reúne artículos referidos a la investigación científica empírica en sus diversas modalidades, y que se centran en diferentes aspectos o etapas del proceso investigativo; otros de ellos presentan aplicaciones de dichas modalidades.

Se ha elegido resumir y comentar ideas centrales del Capítulo 13, elaborado por Eduardo García Jiménez (33 páginas), que gira en torno a la investigación etnográfica.

Está organizado en dos temas:

- 1.- Investigación etnográfica, cultura y educación
- 2.- Diseño de la investigación etnográfica

1.- En la investigación llamada cualitativa o interpretativa, la unidad de análisis corresponde, por lo general, a sistemas relativamente limitados, unidades sociales con normas compartidas de acuerdo a las cuales sus miembros entienden lo circundante, actúan y evalúan acciones; este conjunto de normas subyacentes al comportamiento social constituye lo que llamamos *cultura*. García Jiménez, parafraseando a Wolcott (1988)<sup>8</sup> expresa: "Se habla de investigación etnográfica, o más simplemente de etnografía para aludir tanto al *proceso* de investigación por el que se aprende el *modo de vida* de algún grupo identificable de personas, como al *producto* de ese esfuerzo: un escrito etnográfico o retrato de ese modo de vida" (pág. 344).

La preocupación de la actividad investigativa es el estudio de la cultura *per se*: cuáles son sus componentes y sus interrelaciones, con el propósito de elaborar, en un contexto teórico, un esquema que reúna de manera fiel, percepciones, acciones y normas de juicio en una unidad social (ej. escuela). El autor concluye: "es el etnógrafo el que *atribuye cultura* a una sociedad" (pág. 344).

En ese contexto, la investigación en educación correspondería al estudio sobre el proceso de *transmisión cultural* y la escolarización, un medio utilizado en dicho proceso, con miras a la mantención de un sistema cultural y, en consecuencia, estaría ligado a unidades sociales más amplias, a otros modelos de culturización tanto de la familia como de la comunidad.

Expresa que "...la fuerza de la etnografía como método de investigación de campo radica en que parte de supuestos que permiten que el etnógrafo *interprete* las claves de una cultura siendo miembro de ella" (pág. 346).

A continuación precisa que esta modalidad no está orientada por determinado conjunto de procedimientos y técnicas de investigación; se trata de una actividad guiada por ciertos soportes teóricos como puntos de partida, y sigue ciertas líneas de indagación utilizando la inducción y deducción y reflexionando, a partir de la información reunida, como modo de orientar o reorientar, en términos específicos, su trabajo. Textualmente expone, "En el proceso de investigación el etnógrafo *aprende a interpretar*: parte de un esquema de trabajo conceptual, registra aspectos particulares de la vida humana en diferentes unidades sociales y el significado que le atribuyen sus miembros y, a partir de ahí, construye una interpretación cultural". (pág. 347).

En consecuencia, no existirían descripciones *puras* puesto que la objetividad es ilusoria; el análisis y la interpretación de los datos no serían *neutrales*, puesto que están impregnados del pensamiento y sentimiento del investigador así como por su propia visión de las cosas, y en ellas interviene la orientación conceptual teórica del mismo, su posicionamiento al respecto.

Lo que estarían defendiendo los programas de investigación etnográfica es la idea de una *subjetividad disciplinada*; no de una objetividad: "la validez es un ideal que se persigue a partir de la relación observada entre las interpretaciones del investigador y sus fuentes de información". (Pág. 347).

El criterio de validez sería, entonces, el acuerdo de las personas implicadas en el estudio, respecto a una determinada descripción o interpretación.

Hace suyas seis interrogantes de investigación que debe formularse el etnógrafo -planteadas por Erickson (1984)<sup>9</sup>- y que servirían para aumentar la fiabilidad de un estudio:

- ¿Cómo alcanzaste ese punto de vista de conjunto?
- ¿Qué omitiste y qué incluiste?
- ¿Qué argumentos utilizaste para la selección?
- Del universo de comportamiento que podrías utilizar ¿cuántos manipulastes?
- ¿Por qué manipulaste comportamientos en algunas instituciones y no en otras?
- ¿Qué fundamentos te han determinado para fijar el significado desde el punto de vista de los actores?

Esta modalidad investigativa proporciona, según García Jiménez, una perspectiva

comparativa que permite distinguir lo genuino, en un contexto escolar, de los detalles sin importancia; muestra al mismo tiempo la existencia de regularidades y similitudes que posibilitan la comparación y contrastación de sus dimensiones más relevantes con los de otros contextos, con propósitos generalizadores y posibilidad de llegar a leyes. La *comparabilidad y traducibilidad* del estudio -tipicidad de un fenómeno como lo llama Geertz (1973)- son requisitos etnográficos indispensables para poder hacerlo y sería la base de comparación para aplicar las interpretaciones de un estudio a otros.

El autor considera que una de las estrategias más aceptadas es "...una que se apoya en el empleo de alguna forma de muestreo teórico y en la utilización de diseños de estudios de casos múltiples" (pág. 353).

Agrega que esta consideración tiene su base en que este tipo de estudios es investigación generativa centrada en el "descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia" (Goetz y Lecompte, 1988)<sup>10</sup>.

En este tema, a continuación analiza el trabajo de campo orientándose por cinco cuestiones de investigación tomadas de Erickson y otros (1980)<sup>11</sup>, que permitiría a los etnógrafos alcanzar una interpretación cultural.

2.- En el segundo tema desarrolla los siguientes aspectos o puntos a decidir, en un diseño etnográfico, entendidos como cíclicos, flexibles y abiertos.

87

- Elección del problema y propósito del estudio, y elección del diseño.
- Acceso al campo y definición de roles de los participantes.
- Selección de informantes.
- Procedimientos para la recogida y análisis de la información.
- Extracción de explicaciones y su contrastación con los participantes.
- Informe final o etnografía.

El desarrollo de estos puntos va precedido por planteamientos de García Jiménez sobre el estudio de casos y el caso único, que se completarían con etnografías referidas "...a varios individuos simultánea o sucesivamente comparados: inducción analítica modificada y el método de la comparación constante", en palabras de Bogdan y Biklen (1982)<sup>12</sup>. Estos serían los estudios *multisituacionales*.

Respecto a la etnografía o informe final, expresa que constituye la forma de *traducir y comunicar* los significados culturales de la unidad en análisis a los miembros de otras culturas, como producto del trabajo de campo, para que se lleguen a ver los acontecimientos educativos tal como son en sí mismos, descendiendo a lo particular y no hablar de generalidades. La narración iría, por lo tanto, de lo general a lo particular.

Termina enumerando y refiriéndose a cada una del conjunto de tareas a desarrollar para cumplir con el propósito recién mencionado.

Cabe reiterar que los artículos en torno a problemas y métodos de investigación educacional reunidos en este volumen enfocan, desde diversas perspectivas, aspectos sustantivos del amplio y complejo campo de la educación que, como ciencia social, abarca todos los niveles de la realidad y se caracteriza por su variabilidad. El conjunto de trabajos está unido por la concepción del hombre como una totalidad, en sus dimensiones personal y social, todo lo que afecta a su desarrollo como persona afecta también al proceso educativo y, en consecuencia, la actividad investigativa en el área debe realizarse teniendo presente esa totalidad, aunque se desarrolle con una necesaria desagregación que requiera el problema tratado.

### Notas

<sup>1</sup> Cabe destacar que estos planteamientos sobre filosofía y antropología de la educación podrían servir de base para un programa de investigación en estas disciplinas. Completa el enfoque sistemático desarrollado en el Volumen 2 del mismo Tratado de Educación Personalizada: El Concepto de Persona, 1989 (Varios autores)

<sup>2</sup> Ver Choza, J. "El hombre necesita saber lo que es para serlo", en Alvira, R. (ed.): El hombre, innuencia y trascendencia. Actas de las XXV Reuniones Filosóficas de la Universidad de Navarra, Volumen I (pp. 577-588). 1991.

<sup>3</sup> Este planteamiento se encuentra en Millan-Puelles, A. La Estructura de la Subjetividad. Ed. Rialp, Madrid, 1967.

<sup>4</sup> Refiérase a Jover, G., Relación Educativa y Relaciones Humanas. Ed. Herder, Barcelona, 1991<sup>a</sup>.

<sup>5</sup> La cita corresponde a Ibáñez Martín, J. A., "El Concepto y las Funciones de una Filosofía de la Educación a la Altura de Nuestro Tiempo", en V.V.A.A. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN HOY: Conceptos, autores, temas. Dykinson, Madrid, 1989 (pp. 415-416)

<sup>6</sup> Choza, J., Manual de Antropología Filosófica. Ed. Rialp, Madrid, 1988, (pág. 17).

<sup>7</sup> En Fullat, O., Filosofía de la Educación. Vicens Vives, Barcelona, 1988 (pp.143).

<sup>8</sup> Se refiere a Walcott, H. F., "Ethnographic Research in Education", en Jaeger, R. M. (ed.) COMPLEMENTARY METHODS OF RESEARCH IN EDUCATION, A.E.R.A., Washington D.C., 1988 (pp. 187-249)

<sup>9</sup> En la obra de Erickson, F., "What Makes School Ethnography", en ANTHROPOLOGY AND EDUCATION QUARTERLY, 1984 (pp. 51-66)

<sup>10</sup> Goetz J.P. y Lacompte, M. D., Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Ed. Morata, Madrid, 1988, (p. 30).

<sup>11</sup> Esta referencia corresponde a Erickson, F. y otros, "Field Work in Educational Research". East Lansing, Michigan. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University. 1980 (Occasional paper).

<sup>12</sup> Ver Bogdan, R. C. y Biklen, S. R., Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Allyn and Bacon, Boston, 1982.



**Ethel Escudero Burrows**

Master in Guidance (minor in Education) Ohio State University, Columbus, U.S.A.  
Profesor Titular. Programa de Magister en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa,  
Universidad de Chile.  
Especialista en Metodología de la Investigación