

LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Carlos Espinoza Fernández

Docente de la Facultad de Educación - UNJFSC



RESUMEN

El sentido de la investigación educativa se ha visto contrapuesto por las corrientes cualitativas y experimentales en los últimos años. Por otro lado, dos son las distorsiones de la investigación convencional que han llevado a su fracaso: primero, utilizar una metodología propia de diseños experimentales y segundo, aplicar teorías y marcos conceptuales extraños al proceso de enseñanza. Esto permitió que la investigación educativa reinicie su camino propio a partir de su objeto natural: la enseñanza. En este sentido, cabe diferenciar entre el profesor que evalúa y el investigador que enseña. Es decir entre el profesor eficiente que enseña para el dominio frente al profesor indagador cognitivo que enseña desde la duda, con actitud hermenéutica, con actitud dialéctica propiciando el cambio metodológico de posición y perspectiva que evalúa para encontrar explicaciones a sus errores y encontrar cambiar de posiciones.

Palabras clave: indagación, eficaz, investigación, evaluación, investigación experimental-investigación cualitativa.

ABSTRAC

The meaning of educational research has been set for qualitative and experimental flows in recent years. On the other hand, two are distortions of conventional research have led to its failure: First, using a methodology of experimental designs and second, applying theories and alien to the process of teaching conceptual frameworks. This made it possible for educational research to restart their own way from her natural object:

education, in this regard, it should be to differentiate between the professor who assesses and researcher who teaches. I.e. between the efficient teacher who teaches for the domain to professor cognitive research who teaches from doubt, with attitude hermeneutic with attitude dialectical prompting methodical change of position

Keywords: inquiry, investigation, evaluation, experimental research, qualitative research.

Los investigadores de la ciencia de la conducta interesados en diseños experimentales con la participación de organismos comportantes, como en el caso de la conducta humana. Se fijan más en la estructura lógica de los diferentes diseños experimentales que utilizan, más que en el análisis estadístico de sus resultados y les va muy bien, sino veamos sus logros que son importantes en diversos campos incluyendo a la educación, campo en donde se conoce su amplia influencia en los currículos escolares y universitarios. En la actualidad, los investigadores de esta rama utilizan diseños experimentales, sin estadística, en sus estudios con algunas restricciones, porque otro sector si los utiliza, desde luego con plena oposición al inductivismo extremo propugnado por Skinner y otros analistas experimentales de la conducta quienes no reconocen o dan poco valor el diseñar experimentos por considerarlos innecesarios. El mismo Skinner manifiesta que nunca sus estudiantes han diseñado un experimento alguno. (Evans, 1968). Esta es una posición bastante respetable, más bien por sus resultados, al utilizar un tipo de estrategia de investigación que ha tenido como producto un volumen de información que han dado auge a la psicología en los últimos años del siglo XX, como tal dicha posición merece consideración.

Finalmente en las investigaciones de la conducta se utiliza diseños experimentales sin estadística por un lado y por otro con estadística tal como en la Psicología experimental. Ahora al referirnos a la investigación pedagógica podríamos decir ¿acaso sin hipótesis no hay investigación científica? o mejor dicho ¿puede haber investigación científica sin

hipótesis?

Al respecto, subsiste una gran controversia: un sector está en favor de la investigación cualitativa y otros de la investigación experimental llamada también tradicional cuantitativa. Aunque existen al respecto posiciones aparentemente conciliadoras que piensan o están creando ideas superficiales que no existen tales diferencias, pues manifiestan que no hay que valorizar sólo la manipulación de variables, la asignación aleatoria de los grupos experimental y de control y la prueba de hipótesis, como se hace en los proyectos cuasi experimentales de pedagogía, pues también pueden ser científicos los proyectos ex pos facto que se diseñan sobre contextos y acontecimientos poco o nada modificables que no manipulan ni controlan variables, ni el muestreo es aleatorio; pero, eso sí, al menos deben guiar su estudio por hipótesis o conjeturas que quiere comprobarse, porque, aseguran, en la hipótesis está la semilla del nuevo conocimiento. Sin hipótesis no hay verdadera investigación científica, sino descripciones, narraciones e historias de vida, en fin sólo literatura. Hasta aquí, aparentemente no habría problema, pero si puede existir un problema metodológico. Que los investigadores cualitativos alzan su voz y dicen y afirman que el investigador social no tiene como preocupación por asignar epítetos que den prestigio a su tarea de encontrar sentido a las acciones humanas, como tampoco se ocupa de definir si lo que hace es científico o no. El investigador social es un comunicador en situación de descripción y de exploración, En contacto directo con el mundo indagado; y en situación de significación respecto al mundo indagado y al resto del mundo,

ante el cual expresa y define lo nuevo que ha comprendido. (Galindo, 1993).

En los siguientes párrafos trataremos de aclarar estos puntos discordantes hasta ahora. Lo hacemos al menos en dos momentos que nos parece suficiente para su comprensión.

El fracaso de la investigación educativa convencional

El fracaso de la investigación educativa durante el siglo XX fue producto de dos distorsiones importantes:

La primera, se produjo por falta de una valoración suficiente de lo complejo y lo específico de su objeto de estudio y tratar de utilizar una metodología diseñada para investigaciones experimentales de la conducta conocida como acumulación de repertorios estímulo-respuesta. Esta metodología constaba de cuatro pasos:

- La observación de los hechos que permitía identificar y registrar las modificaciones de las variables seleccionadas. (conducta medible)
- La formulación de las hipótesis sobre las posibles relaciones entre los hechos observados. (causa-efecto)
- La experimentación propiamente dicha, cuya meta es la verificación de las hipótesis mediante el aislamiento y control de la variable independiente.
- La significación de los resultados y su generalización a la clase de fenómenos representados en el experimento, para lo cual los elementos de la muestra debían ser representativos del universo o población objeto del experimento. (todos son iguales)



A pesar de ello, no existe ninguna experiencia en las escuelas que tengan muestras representativas de ningún universo, por lo tanto ninguna muestra dentro de la escuela puede considerarse aleatoria, es casi imposible homogenizar estadísticamente los grupos experimental y de control, la variable independiente es de difícil control y no manipulable, y los resultados no necesariamente son atribuidos con certeza al tratamiento experimental. Pues en los grupos humanos, en las culturas, en las comunidades, en las escuelas, en las aulas, nada es controlable y nada ocurre al azar, nada es resultado del juego de las probabilidades, ninguna cualidad intelectual, moral o cultural se ajusta al modelo estadístico de la curva normal, y los resultados de análisis estadísticos,

multifactoriales y multicorrelacionales, no logran captar la esencia de las acciones humanas, como su libertad (autonomía) e intencionalidad, históricamente contextualizadas. (Flórez, R, 2001)



Consecuentemente, todo experimento en educación es una instancia de interrelaciones sociales y contextualizadas y son apenas una experiencia situada en un momento específico, casi personal, con validez para sus participantes desde su contexto. Esto no le quita el propósito de confirmar la experiencia educativa, de asegurar su sentido educativo y su aporte para el progreso de los estudiantes; como también poder, cuando menos, encontrar inconsistencias, ineficiencias y sus errores; para etiquetarlos, intervenirlos y solucionarlos en aras de promover una nueva experiencia educativa más plena de sentido, más productiva y más promisoría en la formación y desarrollo de los alumnos, como lo enseñó Dewey, y como se ha tratado de mostrar en muchos libros, por ejemplo en la pedagogía de Freinet.

Toda experiencia educativa, aunque se trate de un estudio específico, focalizado o como fuera, siempre es importante y de beneficio para los indagadores educativos, pues la reflexión sobre lo que ocurre a los demás es una rica fuente de sabiduría. Y en este sentido, toda la experiencia, aún la equivocada y errónea, origina profunda reflexión. Con mayor razón, experiencias innovadoras, razonadas, sustentadas metodológicamente y confirmadas en su eficiencia formadora pueden constituirse en experiencia piloto, dignas de ser consideradas y emuladas de forma reflexiva, incluso asimiladas por otros profesores de la misma área disciplinaria o afín, en la misma comunidad regional o nacional, con el mismo enfoque pedagógico o uno también afín. En esto consiste la capacidad de generalización de la experiencia educativa exitosa, en que otros profesores en condiciones parecidas puedan reflexionar e inspirarse en la posibilidad de una nueva experiencia en su propia escuela. Es el valor formativo y ejemplar de la experiencia de los colegas.

La segunda distorsión conceptual en la investigación educativa del siglo XX se debió a la aplicación de teorías y marcos conceptuales extraños al interior del proceso de enseñanza. Numerosos sociólogos, antropólogos culturales, políticos, psicólogos

sociales y hasta economistas y administradores. Todos ellos desde sus jerarquías como académicos que tomaron la iniciativa y aplicaron sus teorías al aula de clase, a la interacción del profesor y sus alumnos. Al definirse de este modo las relaciones que podríamos llamar una relación de investigadores e investigados (entre académicos y enseñantes) que más que una interrelación es una relación unilateral por parte de los académicos que son los que definen qué investigar y dar significado a los problemas que hay que explorar como si ésta fuera (en palabras de Flórez) ... una comunidad primitiva, una sub cultura marginal, una microestructura social, que refleja a la sociedad en su lucha por el poder político o económico, con sus escaramuzas y dispositivos de dominación o de explotación, a los que era válido investigarles para detectar su rentabilidad.

En tanto que la enseñanza fue un objeto por explicar que se disputaban todos los investigadores sociales sin percatarse de que se requiere de conceptos más pertinentes por tratarse de un acontecimiento diferente, sui géneris, que no se puede mirar desde el mundo de fuera. No son los profesores preguntándose “¿cómo somos nosotros”, sino académicos intentando averiguar “¿cómo son ellos?”. Esta pregunta sólo puede entenderse en el contexto de las diferencias sociales entre uno y otro mundo, uno de fuera y otros de dentro las cuales generan ese desconocimiento. (Contreras, D., 1991), cuya intencionalidad y compromiso interactivo hacia la formación de los alumnos tratados como sujetos-objeto responsables de su propia formación, genera ciertas prácticas específicas, con su propia historia de eficacia y de credibilidad compartida por los estudiantes, profesores y padres de familia que confían en la normatividad de la institución educativa, en los contenidos de las materias que estudian y aprenden los alumnos, en la organización académica y en las clases asistidas por docentes idóneos; todo ello cohesionado e inspirado por ciertos principios pedagógicos que presiden el desarrollo de la vida académica.

La comprensión de esta complejidad natural de la educación, requiere entonces de conceptos más

pertinentes, ya no es suficiente con entender el contexto sociocultural para ver lo que ocurre en el interior de un aula. Por ello, la investigación educativa debe reiniciar un camino propio, a partir de las características del objeto propio, la enseñanza, que recoja los conceptos y principios que inspiran a sus protagonistas, tenga

en cuenta sus antecedentes históricos y contextuales, y haga un seguimiento e indagación cualitativa de sus prácticas, de sus expectativas y de

sus logros, y de su eficacia para lograr sus propósitos, de modo que el investigador pueda desentrañar su lógica interna, evaluar su desempeño y sugerir alternativas de solución a los problemas, a las disociaciones y a las contradicciones que presenta, a las ineficiencias que muestra frente a los propósitos internos y a las expectativas de la comunidad de que forma parte activa.

Y como el corazón de las escuelas, el corazón de la enseñanza se despliega en las aulas, no es posible realizar un seguimiento cualitativo de la enseñanza sin contar con los profesores. Más aún, el mismo profesor es el principal testigo y protagonista de su enseñanza. ¿No podría entonces el mismo profesor convertirse en autoevaluador e indagador inteligente de su propia práctica?, claro que sí. Stenhouse (1984) reconocía que el aula es el mejor laboratorio para que el profesor compruebe y confirme cada diseño de su clase como si fuera una hipótesis. Esto en el supuesto (confirmado por nosotros), el profesor es el mejor ejecutor, interprete y evaluador de sus hipótesis curriculares, él mejor que nadie puede indagar de manera natural y apreciar holísticamente su clase como la confirmación de una hipótesis de enseñanza que el mismo preparó en caso contrario descartarla o reformularla.

La recuperación de una práctica educativa como espacio social y público y como ámbito de realización de determinadas cualidades educativas no puede dejar de lado las formas que adopta la investigación educativa y su relación con la práctica y su responsabilidad moral y ética. La autoridad de las ideas en relación a la mejora educativa de la práctica no se halla en el estatus que ocupa su autor ni en la que adquiere la posición jerarquizada desde la que se elaboran. No es su legitimación como producto del mundo académico lo que le da derecho a la investigación para regular la práctica. Por el contrario, ésta sólo mostrará algún valor si permite profundizar en el sentido educativo de la enseñanza y en su realización, lo cual está lejos de ser algo mecánico, tampoco es un problema privado de los especialistas, o un problema meramente técnico sobre el que exista cierto consenso. La práctica educativa, es un sistema democrático, requiere de la intervención de todos los implicados y afectados, así como la salvaguarda de aquellas opciones que suponen un bien público y la defensa de la igualdad y la justicia social.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004) Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Colombia: Homo Sapiens.
Contreras, J. (1991). “El sentido educativo de la investigación.” En: Cuadernos de Pedagogía, 196. Madrid: Herder.
Flórez, R. (2001). Pedagogía y Evaluación. Colombia: Mc-Graw Hill
Stenhouse, L., (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

