

January 1997

Investigación en Educación y Pedagogía en la Educación Superior

Giovanni lafrancesco Villegas

Universidad de La Salle, Bogotá, revista_uls@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

lafrancesco Villegas, G. (1997). Investigación en Educación y Pedagogía en la Educación Superior. Revista de la Universidad de La Salle, (25), 13-26.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Investigación en Educación y Pedagogía en la Educación Superior

Contextualización de su problemática

Giovanni Iafrancesco Villegas
Director
Maestría en Docencia
Universidad De La Salle

Hoy por hoy, los movimientos pedagógicos, las corrientes renovadoras en el campo de la didáctica, las nuevas tendencias curriculares, los nuevos conceptos y criterios relacionados con la evaluación, las implicaciones de la dinámica social, la reflexión permanente sobre la praxis pedagógica frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades de cambio en la actitud docente, el deseo de poner la administración al servicio de la educación y no lo contrario, etc., son, entre otras, algunas aproximaciones a la idea de que en Colombia en educación se quiere investigar y que la investigación en educación tiene múltiples facetas que se nutren de distintos campos y diversas disciplinas que necesariamente producen, en forma constante, nuevas estrategias para buscar solución a la cantidad de problemáticas que a diario se gestan en el pensamiento de los teóricos en educación o en las acciones de quienes desde el aula de clase solucionan sus propios problemas cotidianos, a veces con reflexión pedagógica, o en otras al margen de una teoría educativa, un enfoque pedagógico, o porqué no, un paradigma.

Las Universidades no escapan a ese movimiento pedagógico colombiano y latinoamericano.

El problema de la sistematización de la investigación educativa en las Universidades Colombianas

A pesar de la multiplicidad de polos de desarrollo de la investigación educativa y del exceso de núcleos y líneas de investigación que a simple vista pueden surgir de la propia dinámica educativa en todos sus aspectos y dimensiones, las universidades no han podido sistematizar la investigación, no han generado una estructura investigativa que les permita interrelacionar funcionalmente los diferentes elementos constituyentes de toda la problemática relacionada con la educación.

En Colombia se han definido los fundamentos epistemológicos, antropológicos, sociológicos, axiológicos, psicológicos y pedagógicos que permiten visualizar la problemática educativa; se han buscado modelos educativos y diseños curriculares para solucionarla, pero en realidad no se han encontrado las verdaderas estrategias que permitan me-

jorar la calidad educativa de nuestros pueblos, ni se han definido claras políticas para enfrentar la problemática y contextualizar dentro de ésta la verdadera función de la investigación educativa.

Sistematizar la investigación educativa implica definir claramente los campos, objetos, métodos, tipos, niveles, modalidades, estilos, enfoques y diseños metodológicos propios de la investigación.

Sistematizar la investigación implica entonces respondernos a estos interrogantes:

¿Pertenecen los problemas detectados al campo fáctico o formal?

Si pertenecen al campo fáctico su objeto de estudio es **concreto**; sin embargo, ¿este objeto concreto corresponde a un simple **acontecimiento** educativo?, ¿o tal vez a un proceso educativo o pedagógico?; es más bien un fenómeno educacional?, ¿o es todo un **sistema concreto** de variables educativas por controlar?

Si pertenece este objeto de estudio al campo formal su objeto de estudio es **ideal**; sin embargo, ¿este objeto ideal es simplemente una **idea** educativa?, ¿o tal vez un **concepto** elaborado sobre educación, pedagogía, didáctica o currículo

A pesar de la multiplicidad de polos de desarrollo de la investigación educativa y del exceso de núcleos y líneas de investigación, las universidades no han podido sistematizar la investigación, que les permita interrelacionar funcionalmente los diferentes elementos constituyentes de toda la problemática relacionada con la educación.

lo?, ¿es tal vez una **proposición**?, ¿o por su complejidad, toda una **teoría**?

Los educadores universitarios, frente al estilo educativo de nuestras instituciones, tenemos: ¿la idea?, ¿el concepto?, ¿propuestas de operacionalización en la pedagogía y la didáctica?, ¿tan solo teorizamos?

Entonces: ¿De qué campo ocuparnos?, ¿de qué objeto?

Suponiendo que tanto el campo como el objeto de investigación educativa lo tuviéramos verdaderamente definido, ¿que **método** utilizar para aproximarnos a este objeto? ¿La **observación**?, ¿la **medición**?, ¿la experimentación, con todas sus implicaciones?

Suponiendo que tuviéramos el método definido, ¿en qué **nivel** investigaríamos?, ¿En el **pre-teorético**? ¿Levantando diagnósticos y clasificando informaciones relevantes o no?; ¿o tal vez en el **teorético medio**, profundizando estudiosamente, analizando, planteando hipótesis, sugiriendo causas y previendo efectos, induciendo, deduciendo?, ¿o más bien el nivel **teorético avanzado**, solucionando definitivamente los problemas con propuestas concretas desde todas las dimensiones educativas?

Qué **tipo** de investigaciones realizaremos? ¿**Básicas**? ¿**Aplicadas**? ¿**Combinadas**? ¿**Tecnológicas**? ¿**Instrumentales**?

¿Con qué **modalidad** las abordaremos? ¿**Unidisciplinaria**? ¿**Multidisciplinaria**? ¿**Transdisciplinaria**? ¿**Interdisciplinaria**? ¿La asumiremos perso-

nalmente?, ¿o en un estilo institucional que nos facilite financiación y permita operacionalizar los proyectos?, ¿o de forma mixta, pseudopatrocinada?

El problema de la contextualización de la investigación educativa en las ciencias sociales

Siendo la educación un ente social, ¿en qué constructo de las ciencias sociales nos contextualizamos los investigadores universitarios? ¿En qué supuestos filosóficos (ontológicos o epistemológicos) de la ciencia social nos ubicamos?, ¿en el empirismo de Locke, Berkeley, Hume o Mill? En el racionalismo de Descartes, Spinoza, Leibniz?; ¿en el racionalismo contemporáneo de Gastón Bachelard?; ¿en el materialismo de Demócrito, Epicuro, D'Holbach, Marx, Engels?; en el materialismo especulativo o en el científico?; ¿en el materialismo dialéctico?, ¿en el positivismo de Bacon, Comte, Durkheim?; ¿en el positivismo lógico de Schilick, Carnap, Neurath, Frank, Kauffman, Godel, Wittgensein, Mach, Parson, Hume?; ¿en el conductismo de Skinner?; ¿en el realismo de Russel, Moore, Bunge, Popper, Chomsky?; ¿en el idealismo de Platón, Hegel, Kant, Windelband, Rickert, Dilthe?

¿Nos contextualizamos en los trabajos sociológicos de Wilfredo Pareto?, ¿en Karl Marx?, en Max Weber?; ¿o tal vez preferimos inspirar nuestra investigación educativa en las propuestas que desde la psicología social han hecho Lester F. Ward?, ¿W. McDougall?

¿F.H. Allpert?, ¿E. Faris?, ¿Kurt Lewin?; ¿o más bien tomando las bases del desarrollo científico de la antropología y la etnología nos reforzamos de los pensamientos de Levy Bruhl? Marcel Mauss? Burnet Tylor? Franz Boa? A.L. Kroeber? B. Malinowsky? E. Sapir?

¿Tal vez, nos fundamentamos en los paradigmas alternativos siguiendo las huellas de Wilhem Dithy, George Mead, Herbert Blumer, Edmundo Husserl, Peter Winch, Alfred Schutz, Jurgen Habermas, Harold Garfinkel, Barney G. Glaser, Anselm Strauss, Peter Schwartz, James Ogilvy, Gareth Morgan?

De pronto dentro del campo de la educación desde la sociología educativa, ¿nos inspiramos en Basil Bernstein? ¿O desde la psicología general en James Thorndike? ¿O desde el psicoanálisis en Freud, Reich o Fromm?, o desde la gestalt?, ¿o desde el conductismo en Skinner?, ¿o desde la psicología genética en Jean Piaget?

¿Tal vez nos alejamos de todo enfoque y pretendemos desprendernos de un paradigma tradicional que nos ata y no nos deja sentir, pensar y actuar educativamente?, ¿tal vez sentimos que en nuestro interior corre incertidumbre que nos obliga a hacer una transición gradual o inmediata hacia un nuevo paradigma con el temor de

matricularnos de nuevo en otra camisa de fuerza?

¿Tal vez buscando nuevas formas de abordar el conocimiento científico vamos tras una nueva epistemología que nos contextualice en algún ámbito

de la problemática relacionada con el conocimiento?, ¿por ejemplo los problemas lógicos y estructuras lógicas de las teorías científicas, (lógica de la ciencia)?, ¿el análisis o interpretación de la conceptualización científica (semántica de la ciencia)? ¿La diferencia con otros tipos de conocimiento (teoría del conocimiento científico)?, ¿el estudio del método general de la investigación científica y de los métodos y técnicas particulares de cada ciencia (metodología de la ciencia)?, ¿el análisis

de los supuestos básicos o metafísicos de la investigación científica (ontología de la ciencia)?, ¿el estudio del sistema de valores que orientan la investigación (axiología de la ciencia)?, ¿el estudio de las normas morales que se cumplen o incumplen en la investigación (ética de la ciencia)?, ¿el estudio y vivencia de valores y reglas estéticas en la investigación científica (estética de la ciencia)?

Recordemos que las ideologías tienen como función adaptar a los hombres a la realidad, a la misma relación implícita de unos y otros y a las propias condiciones de existencia... Enton-

Recordemos que las ideologías tienen como función adaptar a los hombres a la realidad, a la misma relación implícita de unos y otros y a las propias condiciones de existencia... Entonces, ¿es necesario para investigar vincularnos con alguna ideología? ¿Podremos crear nuestra ideología?

ces, ¿es necesario para investigar vincularnos con alguna ideología? ¿Podremos crear nuestra ideología?

La educación como ciencia social, jamás logrará liberarse de las ideologías y toda investigación educativa, por ser investigación que atañe a la realidad social en la cual está inmersa, debe partir de una postura teórica, pues es ella y sólo ella, la que permite plantear los problemas y la que en últimas define qué características o variables intervinientes deben ser tenidas en cuenta para poder establecer relaciones entre ellas y con el todo, en este caso, la realidad educativa objetiva.

El problema de los diseños metodológicos de la investigación social aplicados a la investigación en la educación

En la actualidad Colombia está entrando al mundo de las investigaciones educativas cualitativas, fenomenológicas, naturalísticas y etnográficas y dentro de un paradigma cualitativo-interpretativo busca hacer oposición al positivismo.

Muchos investigadores, seguidores de Harold Garfinkel, basados en la etnometodología buscan en el desarrollo normal de la vida cotidiana la explicación a las problemáticas que en ella y de ella misma surgen; sin embargo en la mayoría de las veces en ellos la verdad emerge no de forma objetiva, sino como resultado de la configuración de los diversos significados

personales de quienes la abordan subjetivamente y, si en el proceso de conocimiento se da una interacción necesaria entre sujeto y objeto, la teoría y los hechos no son independientes y estos sin ellas son observables y comprensibles; pero ellas sin ellos, no necesariamente son válidos y confiables.

Dentro de este paradigma cualitativo-interpretativo se han abierto en América Latina grandes caminos a la investigación educativa; sin embargo, en Colombia, algunas de ellas han entrado a tener problemas de validez:

- a. Por considerar los objetivos investigados no como verdades objetivas, sino como consenso de realidades personales.
- b. Por no querer predecir fenómenos educativos, ya que la etnometodología considera como objeto de estudio las actividades y el pensamiento que los individuos desarrollan normalmente en la vida cotidiana, y esto no ha permitido establecer una verdadera interacción sujeto-objeto por cargar los procesos investigativos de elementos subjetivos, poco controlables y por ende predictivamente ineficientes.
- c. Por la forma idiográfica de describir objetos investigados.
- d. Porque la investigación en sí se contamina de los valores del investigador, de los valores que están implícitos en la teoría que utiliza, por los valores contextuales, por la misma forma de ver el problema de investigación.

- e. Por la multiplicidad de condiciones impuestas y de variables intervinientes que a la hora de investigar no permiten establecer una relación clara causa-efecto, para poder ser abordada en el sistema variable independiente-variable dependiente, hipótesis-problema.
- f. Por el interaccionismo simbólico a través del cual se quieren interpretar y definir todas las situaciones que hacen mucho más compleja la forma de abordar los problemas.
- g. Por la forma de querer explicar culturalmente la conducta humana y con ella intervenir en los procesos investigativos.
- h. Por la indexicalidad producto del manejo imperfecto del lenguaje.
- i. Por no aceptar conceptualizaciones a priori, sino tan sólo las originadas en descubrimientos empíricos (no creer en los objetos formales de investigación).
- j. Por el uso preponderante de información cualitativa.

A pesar de las limitaciones anteriores en el contexto educativo universitario colombiano se está buscando entrar en el manejo de investigaciones cualitativas que rompan con los tradicionales diseños de investigación cuantitativa; entre ellas las investigaciones descriptivas y las investigaciones o estudios explicativos o interpretativos, algunas sincrónicas, otras diacrónicas (de diseño longitudinal); sin embargo, a veces se contaminan de formas particulares de la investigación tradicio-

nal al aplicar en ellas diseños cuasi-experimentales, basarse en encuestas sociales o en investigaciones cuantitativas tradicionales para tomar de ellos sus niveles de validez y confiabilidad, que en realidad son cuestionables por los factores que pueden afectarlas, desconociendo que la investigación cualitativa puede ser válida y confiable, pues en correspondencia con los criterios de validez interna y externa de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa trata de cumplir, mediante diferentes procedimientos similares con las mismas exigencias; en este caso, apoyándose en los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad mediante la observación persistente, el análisis de datos negativos, el chequeo permanente con los informantes y la triangulación usando múltiples fuentes, diferentes modelos y diversos investigadores.

Esta opción dio vía libre a la aplicación de diseños metodológicos de la investigación cualitativa de las ciencias sociales, aplicación que a veces se hace de forma indiscriminada y con reduccionismos a la investigación en educación, incluso de forma generalizada; es por esto que las principales investigaciones cualitativas de mayor uso actual en el campo de la educación en Colombia, que son formas de investigación social están siendo: la investigación acción, la investigación participativa, la investigación acción-participativa, la investigación etnográfica, la investigación naturalística, el estudio interpretativo de casos, la investigación dialógica, la investigación endógena, la investigación evaluativa y la investiga-

ción experimental, entre otras; desarrolladas a veces con facilismo y con falta de profesionalidad, idoneidad y ética; por cuantos creen superan el problema presentado por las investigaciones cuantitativas y permite, según se piensa, poder prescindir de los tratamientos estadísticos rigurosos a los que están sometidas las investigaciones cuantitativas.

De igual forma se han usado y se siguen usando las técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones cuantitativas o cuantificables en investigaciones cualitativas, no paramétricas; por ejemplo en la observación estructurada (sistema Flanders), las técnicas de la entrevista, la forma de elaborar los cuestionarios, la forma de medir actitudes y conductas (escala de Likert), la forma de utilizar el diferencial semántico, la técnica Delphi y las técnicas de mediciones no reactivas. Lo malo es que estas se utilizan para la recolección de informaciones cualitativas como en la observación no sistemática, la observación etnográfica, la observación participante, la entrevista no estructurada, la entrevista etnográfica y la recolección de información documental.

Este problema de enfrentar los diseños metodológicos cuantitativos tradicionales con los cualitativos emer-

gentes ponen a los investigadores en educación en la encrucijada de sentir y pensar que sus investigaciones y procedimientos metodológicos no son los más confiables y acertados; por esto, algunos investigadores, dentro de las corrientes emergentes no paramétricas, cualitativas, utilizan, con inseguridad, pero con deseos de hacerlo, estrategias de análisis y de interpretación de datos cuantitativos en investigaciones cualitativas, y no es raro que los análisis descriptivos terminen incurriendo en los campos del análisis de varianza, la covarianza, las relaciones simples, el análisis multivariado, el análisis factorial, el análisis de conglomerados, el análisis discriminante, la correlación canónica, etc., propios de los modelos cuantitativos.

Ocurre también lo contrario; que los investigadores educativos paramétricos y cuantitativos, por querer actuali-

zar su forma de abordar la investigación educativa dentro de las nuevas tendencias cualitativas, terminan aplicando a los modelos y diseños cuantitativos de investigación paramétrica estrategias de análisis e interpretación de datos cualitativos; no es raro entonces encontrar en resultados cuantitativos un enfoque integral para el análisis de los datos, un diagrama de con-

El problema de enfrentar los diseños metodológicos cuantitativos tradicionales con los cualitativos emergentes ponen a los investigadores en educación en la encrucijada de sentir y pensar que sus investigaciones y procedimientos metodológicos no son los más confiables y acertados.

texto, una matriz de integración, una matriz de roles, una matriz temporal, una matriz de conglomerados conceptuales, una matriz de efectos, una matriz explicativa dinámica, redes causales o elementos del enfoque de Lincoln y Guba o de algunas técnicas para el análisis de datos en la entrevista etnográfica.

En esta búsqueda por hallar en los nuevos paradigmas y en los nuevos diseños metodológicos nuevas y variadas formas de investigación educativa contextualizada en la investigación social, han influido en Latinoamérica excelentes investigadores socioeducativos, entre ellos Ivonne S. Lincoln, Egon G. Guba, Louis Kidder, Marilyn B. Brewer, Barry E. Collins, Norman K. Denzin, Bud Hall, Guy Le Boterf, Gianotten, Kurt Kewin, Vera Leonard Rutman, Jerome Kirk, Mark L. Miller, George M. Foster, Peter Reason, John Rowan, Michael Patton, M.R. Parlett, D.E. Hamilton, G. V. Glass y Peter Rossi entre otros.

En este concierto de la investigación social y educativa mucho hemos tenido que aprender los colombianos también de excelentes pensadores e investigadores latinoamericanos en este campo, en especial a Orlando Fals-Borda, Pedro Demo, Paulo Freire, Guillermo Briones, Vera María Candau, Horacio Walker, Howard Richards, Carlos Rodríguez Brandao, Leilal Lima Santos y Michael Triollent entre otros.

Sin embargo a pesar de todo lo expresado anteriormente, ésta es sólo una milésima parte de la problemática investigativa, que a pesar de ser proble-

mática, es un aspecto positivo por cuanto representa una búsqueda de entes por investigar y nuevos métodos para hacerlo...Pero ... ¿cómo se refleja esta problemática de la investigación educativa en los verdaderos problemas que están generando una clara crisis en la calidad educativa de nuestros pueblos?, ¿problemas curriculares, pedagógicos didácticos, de formación axiológica, de apoyo docente, de medios y ayudas educativas, etc.? ¿Cómo superarlos en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y la cultura desde la docencia y los aprendizajes significativos de los Colombianos?

De seguro encontramos la respuesta en la dinámica pedagógica y didáctica que ha influenciado, desde los países desarrollados, nuestra praxis pedagógica y así nuestras concepciones educativas; desde los modelos y diseños de la pedagogía tradicional hasta los fundamentados de la didáctica en la Escuela Activa y de la actual tendencia constructivista inspirados, de una u otra forma en Lay Dewey, Claparede, Kerchensteiner, Piaget, Aëbli Novack, Ausubel, Hanesian, Driver, Vygotsky, entre otros.

El problema de la investigación en pedagogía y didáctica en Colombia

Como en el caso de la investigación educativa, podríamos aquí preguntarnos, en relación con la investigación pedagógica y didáctica: ¿Inspiramos aún en Colombia, nuestra labor docente y educativa en las propuestas de la

llamada pedagogía tradicional de J.A. Comenio, J.J. Rousseau, H. Pestalozzi o J.F. Herbart? o tal vez, queriendo hacer una pedagogía activa, la escuela laboral, ¿nos orientamos por las propuestas educativas de Vives y de Dilthey?

¿Nos contextualizamos en la postura sensual-empirista de Lay?, ¿o en la pedagogía progresista y pragmática de J. Dewey y Claparede que tuvieron significativa influencia en América Latina en la década de los 30 con el liderazgo, para los países del Tercer Mundo, de Anísio Teixeira, especialmente en Brasil?

¿Tal vez nos fundamentamos en la propuesta del desarrollo de la pedagogía de la disciplina mental de Kerchensteiner?, ¿o centramos nuestros procesos de educación en la escuela buscando el manejo de la experiencia en torno al desarrollo de las potencialidades, valores, capacidades, necesidades e intereses de los niños manejando los modelos de Decroly, Froebel o los más recientes de Freinet?

¿Somos de tendencia educativa vitalista y nos identificamos con Montessori?, ¿o tal vez nos contextua-

lizamos y fundamentamos en las teorías cognitivas, fenomenológicas, estructuralistas, constructivistas e interaccionistas, basadas en la psicología genética de J. Piaget?, ¿o en la psicología cognitiva-educativa de D. Ausubel, J.D. Novak y H. Hanesian?

¿Buscamos camino nuevo en la pedagogía y la didáctica cultural apoyándonos en los trabajos de T. Litt, E. Spragner, H. Nohl influenciada en América Latina por Lorenzo Luzuriaga, Francisco Larroyo, J. Roura-Parella, Ricardo Massif y Luis Alves Mattos?

Nos movemos dentro de las tendencias de la educación personalizada de Pedro Chico y Victor García Hoz? O por estar vinculados a instituciones educativas que tienen un carisma congregacional y fundacional destinado a la educación ¿nos acogemos a sus propuestas y pensamientos educativos, principios pedagógicos, estrategias didácticas y estilo diferente de formación?

Por lo anterior nos podemos dar cuenta que el ambiente ideológico, cultural, sociológico, epistemológico, psicológico, pedagógico, antropológico, axiológico, metodológi-

Como en el caso de la investigación educativa, podríamos aquí preguntarnos, en relación con la investigación pedagógica y didáctica: ¿Inspiramos aún en Colombia, nuestra labor docente y educativa en las propuestas de la llamada pedagogía tradicional de J.A. Comenio, J.J. Rousseau, H. Pestalozzi o J.F. Herbart? o tal vez, queriendo hacer una pedagogía activa, la escuela laboral, ¿nos orientamos por las propuestas educativas de Vives y de Dilthey?

co... en realidad educacional en el que se mueven las tendencias educativas en Colombia es un rico caldo de cultivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas y para la génesis de nuevas experiencias y estrategias que manejadas desde la didáctica y la praxis pedagógica con idoneidad, ética, vocación y profesionalidad hacen de nuestro país una tierra promisoría en materia educativa;... sin embargo, ¿por qué precisamente son nuestros pueblos los de mayores índices y tasas de analfabetismo, fracaso escolar y deserción? ¿Por qué nuestro sistema político relega el sistema educativo al último plano, al rincón de las sobras y migajas de los presupuestos nacionales? ¿Acaso un país no se desarrolla, si desde todos los ámbitos, pero especialmente desde el sector educativo que dinamiza y construye la historia, la cultura y la sociedad misma.

De pronto el deseo de liberar la educación y de abrir camino a la flexibilización educativa, pedagógica, didáctica y curricular en un buen camino abierto para la investigación educativa en Colombia; pero ¿en quién nos inspiramos?; ¿seguimos haciéndolo en la infinitud de sociólogos educativos, psicólogos, etc. antes mencionados?; ¿cada quién con su cada cuál?, ¿a espaldas de las verdaderas necesidades educativas de nuestro país? o tan solo en el estilo educativo tradicional poco práctico de las universidades y facultades de educación?.

Es un llamado a la prudencia, la sensatez, la cordura, la mesura y la sabiduría, virtudes claves en un buen educador; llamado que acompaña de un

grito de auxilio, solicitando el compromiso, la solidaridad, el servicio, el altruismo y el liderazgo que no hemos podido lograr en materia educativa en Colombia.

A manera de epílogo

La problemática educativa en América Latina no debe quedarse nada más en el afán de encontrar nuevos paradigmas, en conceptualizar la crisis educativa en las problemáticas sociales y en su interpretación desde las ideologías y en solamente buscar apoyo en los avances de la pedagogía y la didáctica para solucionar problemas cotidianos del aula de clase, cuando el concepto de educación se sale de las paredes del salón y llega a todo rincón de la vida de un país.

La problemática educativa debe seguirse abordando desde todas las dimensiones implícitas en la misma problemática y operacionalizarse en múltiples campos; por ejemplo, en el currículo, en la didáctica, en la formación integral y axiológica, en la evaluación, en la legislación educativa, en la administración educacional e institucional, en la búsqueda de proyectos educativos e innovaciones pedagógicas que nos aproximen a la solución de la crisis, etc.; sin embargo, para mejorar la calidad educativa de nuestros pueblos, desde los sistemas mismos de educación, desde El Ministerio de Educación, desde los pensadores y operarios del currículo, desde los directivos de instituciones educativas y docentes, desde todo estamento de la comuni-

dad educativa que influye en la dinámica educacional... desde todos los sectores, deberíamos entrar en un proceso de investigación evaluativa que nos permita clarificar la problemática, encontrar sus verdaderas causas y así buscar camino a la sistematización de la investigación en educación.

Desde la investigación evaluativa podríamos iniciar un proceso de seguimiento a todas y cada una de las actividades, estrategias, planes, programas, proyectos, momentos, eventos educativos y pedagógicos que nos permitan interpretar el logro o no de los objetivos educacionales propuestos, a la luz de unos perfiles muy bien establecidos (reales e ideales), acorde con los fundamentos que inspiren nuestro modelo educativo nuestras posturas pedagógicas, nuestras renovaciones curriculares y nuestras políticas educativas diseñadas desde la búsqueda por la formación integral y desde la noble intención de mejorar la calidad educativa en Colombia.

Este proceso dinámico (en apertura y flexible) y epigenético (de estructuras menos consistentes a estructuras más consistentes) debe permitirnos adecuar, mediante rediseños permanentes (productos de la evaluación

consciente y la reflexión contextualizada en la práctica educativa), toda acción educativa para ponerlas al servicio del mejoramiento de la calidad educativa y así de la calidad de vida de los Colombianos.

¿A través de las siguientes cuestiones podríamos abrir camino a la investigación evaluativa de nuestro país?, ¿Estamos logrando formar el tipo de hombre propuesto en nuestro modelo antropológico?, ¿Estamos logrando formar el tipo la dinámica social derivada del proyecto educativo emanado de los fundamentos sociológicos de nuestra propuesta educativa?,

A través de las siguientes cuestiones podríamos abrir camino a la investigación evaluativa de nuestro país?

¿Estamos logrando formar el tipo de hombre propuesto en nuestro modelo antropológico? ¿Por qué?

¿Estamos logrando formar el tipo de la dinámica social derivada del proyecto educativo emanado de los fundamentos sociológicos de nuestra propuesta educativa? ¿Por qué?

¿Se logran identificar en nuestros agentes educativos comportamientos y actitudes que nos permitan verificar si los valores y principios que fundamentan nuestra acción educativa se están viviendo? ¿Por qué?

¿Estamos logrando los fines educativos propuestos ¿En que medida? ¿Por qué?

¿Nuestra gestión curricular es la más apropiada para las características sociológicas, antropológicas, culturales

y temporales que enmarcan el proyecto educativo en nuestro país? ¿Por qué?

¿Nuestros fundamentos curriculares son los más acertados? ¿Por qué?

¿Es viable el modelo pedagógico aplicado en nuestros centros educativos para mejorar la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

¿Las propuestas didácticas son coherentes con el planteamiento educativo y pedagógico? ¿Por qué?

¿Son coherentes las estrategias educativas y los espacios pedagógicos creados con las políticas educativas y fundamentos curriculares planteados? ¿Por qué?

¿Estas estrategias educativas y estos espacios pedagógicos tienen impacto en todos los niveles del sector educativo? ¿En la educación formal y no formal? ¿En la educación oficial y privada? ¿En la formación básica, secundaria y superior técnica o universitaria? ¿Por qué?

¿Se operacionaliza en realidad el proyecto educativo? ¿En que sectores? ¿Por qué?

¿Se han adecuado los planes y programas a los perfiles antropológico y social establecidos? ¿En qué medida? ¿Por qué?

¿Estos planes y programas se operacionalizan en las estructuras conceptuales de las áreas del conocimiento?

¿Se desarrollan al interior de las aulas de clase en forma integral? ¿Por qué?

¿Las actividades y recursos programáticos facilitan el desarrollo personal y social y no solo los aprendizajes de contenidos educativos o de programas académicos? ¿Por qué?

¿Son coherentes los resultados cognoscitivos, socio-afectivos, psicobiológicos, culturales y axiológicos obtenidos en nuestro sistema educativo con los planteados en los fundamentos de la propuesta curricular y del modelo de formación? ¿Por qué?

¿Hemos entrado a diseñar los modelos y diseños pedagógicos y didácticos tradicionales? ¿a reevaluar enfoques?, ¿a buscar paradigmas alternativos para mejorar la calidad educativa de nuestro país? ¿En qué medida? ¿Por qué?

¿Hemos evaluado nuestro propio sistema de investigación educativa y de evaluación y control de la educación en nuestra comunidad educativa, local, regional y nacional? ¿Por qué?

Estas cuestiones podrían orientarse, no solo a manera de preguntas a los encargados de definir las políticas educativas y a los administradores educativos, sino también a los demás agentes educativos; a los directores de centros docentes de todo nivel (desde el pre-escolar hasta la universidad); a los Decanos de las facultades de educación y Directores de los departamentos de pedagogía; a los dinamizadores

de la acción educativa (asesores curriculares, coordinadores académicos, psico-orientadores, técnicos en currículo, psicopedagogos); a los jefes de área (que definen objetivos, estructuras conceptuales, programas académicos, metodologías, actividades, unidades didácticas y criterios evaluativos en los campos del saber); a los maestros, que con su praxis educativa y pedagógica y con sus estrategias didácticas operacionalizan los sueños y hacen realidad las esperanzas de los grandes pensadores educativos y pedagogos; a los padres de familia que desde el hogar educan en los valores éticos, religiosos, morales, cívicos, culturales y sociales, etc.

Hacer el ejercicio de dar respuesta a estos cuestionamientos, y a otros que en cada contexto particular surjan, puede abrir camino a encontrar los verdaderos problemas educacionales de nuestros pueblos, contextualizarlos en las realidades particulares, ponderarlos en su ser frente al deber ser y el quehacer y buscar, desde la investigación educativa y sus dimensiones, la solución a la problemática generalizada y a las cuestiones por resolver y dificultades de tipo particular.

Ante tantas dimensiones y aspectos de la problemática educacional, podríamos entonces intentar sistematizar la investigación educativa en las universidades definiendo claramente; los campos de la investigación (formal y/o fáctico); los objetos por investigar (concretos y/o ideales); los métodos investigativos; los niveles de la investigación (pre-teorético, medio y teoréti-

co avanzado); los tipos de investigación (básicos, aplicados, combinados, tecnológicos, instrumentales); las modalidades investigativas (uni, multi, trans, o interdisciplinaria); los estilos (personales, institucionales, patrocinados, mixtos); los enfoques que la fundamentan e inspiran; los diseños metodológicos apropiados (cuantitativos y/o cualitativos) para realizarla.

Sistematizada la investigación educativa en las universidades, las políticas educativas relacionadas con ella surgirán en consecuencia y el apoyo a la misma vendrá por añadidura. Es otro camino al mejoramiento de la calidad educativa y de vida de nuestro país.

Si las Facultades de Educación y los programas de Formación Avanzada relacionados con la educación se plantearan en verdad todas estas problemáticas gestarían los espacios propicios para la reflexión y la construcción de proyectos investigativos relacionados con el mejoramiento de la calidad educativa y así, de las comunidades y de la sociedad.

Entonces, compete a nuestras facultades de educación y a los programas de postgrado en educación encargarse de la SISTEMATIZACION DE LA INVESTIGACION EN EDUCACION para encontrar nuevas alternativas de búsqueda, nuevas formas de describir, delimitar y definir los problemas educativos y nuevas oportunidades de praxis pedagógica para superar esa permanente limitante de crecimiento personal, cultural y social. ♦

