

Paradigmas de investigación en educación. Hacia una concepción crítico-constructiva

RAFAEL JIMENEZ GAMEZ
JUAN MANUEL SERON MUÑOZ

Introducimos hoy en la epistemología de la Ciencia en general y en las Ciencias de la Educación, en particular, presupone superar el concepto de la absoluta objetividad, infalibilidad e inamovilidad del conocimiento científico. La propia realidad productiva de la Ciencia, ayudada por el revolucionario descubrimiento del concepto de "paradigma" (Kuhn, 1975) ha dado lugar a que, en la actualidad, no se parta de la posibilidad de un conocimiento absoluto y sí de unos criterios de objetividad otorgados por consenso de la comunidad científica. Esta se mueve dentro de un paradigma, es decir, de un determinado descubrimiento, no de un conjunto de instrucciones que no dejan lugar a dudas acerca de la consecución o evaluación de futuros descubrimientos (Barnes, 1988:92).

Retomando la argumentación de un autor poco sospechoso como De Miguel (1988), podemos resumir algunas características del acercamiento a la perspectiva paradigmática de la ciencia actual:

1. La imposibilidad de establecer una distinción tajante entre observación y teoría. Entre el objeto de la observación y la teoría se produce una reacción *dialéctica*. Las teorías determinan qué tipo de observaciones merece la pena realizar y, a su vez, éstas aportan pruebas sobre los esquemas teóricos aceptados.

2. El relativismo en la demarcación de la ciencia. La rivalidad entre los paradigmas nunca puede resolverse mediante pruebas. La suerte de las teorías nunca puede ser resuelta por la lógica, ni por los experimentos, sino que deberán ser evaluadas por la comunidad científica. Es por ello que se considera a la *verdad* como de *naturale-*

za consensual y que existe un *relativismo en los criterios de demarcación* (ibidem: 64-66).

3. La perspectiva *sociológica* de la Ciencia. El progreso depende más de las características psicológicas y sociológicas de las comunidades científicas que de los componentes puramente lógicos del proceso de evolución científica. Los supuestos implícitos que existen sobre las teorías y métodos se vinculan a cambios económicos, políticos y de relaciones sociales (Popkewitz, 1988:33).

4. Los cambios de paradigmas no se deben entender como cambios bruscos, sino que las estructuras conceptuales de las teorías se transforman, aunque permanecen modificadas y con nuevas significaciones. Como originalmente aporta Feyerabend (1981), las interpretaciones de las observaciones dependen del contexto teórico en el que surgen, por lo tanto las teorías son, entre sí, *incommensurables*: teorías rivales no pueden ser comparadas a través de sus consecuencias lógicas, ya que parten de bases teóricas distintas.

Evidentemente, todo conocimiento científico sobre educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje comparten los anteriores principios, aunque sería necesario acentuar el derivado del carácter de comunicación interpersonal de dichos procesos, por lo que es imposible e inadecuada la separación entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, ya que entre ellos existe una relación dialéctica.

No olvidemos además que posiblemente Kuhn se equivocó al diagnosticar como debilidad de desarrollo, como estado de retraso e inmadurez epistemológica, la existencia de escuelas divergentes de pensamiento.

"Los paradigmas diferentes alertan a los investigadores acerca de diferentes fenómenos que son de interés, diversas concepciones del problema y diferentes aspectos de hechos que podrían ignorarse dentro de una perspectiva única" (Shulman, 1989, p. 14).

Por ello, en este trabajo, presentamos los tres paradigmas que conviven en la investigación educativa, a partir de las tres orientaciones que sobre las Ciencias Sociales han presentado algunos autores: Vázquez (1991), De Miguel (1988), Morin (1986), Popkewitz (1988), y retomando la terminología utilizada por Klafki (1986). Otros autores centran sus enfoques en dos (Hughes, 1977), (Angulo, 1991, b) cuando, en este último, para evitar la simplicidad que se produce al superponer los intereses habermasianos y los tres enfoques paradigmáticos, establece la racionalidad de la representación: positivista e interpretativa, y la racionalidad de la acción: instrumental y comunicativa. Con ello se pretende superar la dicotomía tradi-

cional planteada en términos de paradigma cuantitativo frente a paradigma cualitativo, lo nomotético frente a lo idiográfico, lo positivista frente a lo humanista.

La era pospositivista actual se caracteriza por una aceptación de la diversidad epistemológica y la pluralidad metodológica, planteándose tres posiciones (Arnal, 1992: 38): a) la incompatibilidad de paradigmas (Smith y Heshusins, 1986); b) complementariedad de paradigmas (Cook y Reichardt, 1986); o c) unidad epistemológica (Walker y Evers, 1988).

1. LA ORIENTACION EMPIRICO-ANALITICA: EL ENFOQUE TECNOLÓGICO EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Como hemos mencionado, hasta fechas recientes los tratados de Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales reducían a dos las tendencias contemporáneas existentes: *positivismo*, también designado como empirismo, naturalismo, orientación empírico-analítica, y *humanismo*, llamado asimismo: interpretacionismo, idealismo, hermenéutica, orientación fenomenológico-hermenéutica, filosofía de la reflexión. La orientación *dialéctica o crítica*, tercera tendencia en discordia, ha tenido un reconocimiento tardío (Vázquez, 1991: 42).

El modelo de la racionalidad de la orientación empírico-analítica se rige por unos principios compartidos por la mayoría de sus representantes y que podemos sintetizar de este modo:

- Las Ciencias Naturales se constituyen en el canon metodológico que deben seguir las Ciencias Sociales para lograr su perfección epistemológica.

- Monismo epistemológico*. La lógica de la construcción conceptual, los procedimientos de investigación y validación y el tipo de explicación que presentan no son más que una especialización de los establecidos en las Ciencias Naturales.

- Los enunciados científicos no pueden contener cuestiones de valor. Los problemas exigen del investigador una rigurosa neutralidad axiológica.

- Al igual que en las Ciencias Naturales, la tarea de las Ciencias Humanas es el descubrimiento y validación de leyes o regularidades que permitan la explicación o predicción de los fenómenos sociales.

- Empirismo. La validación de las teorías sufre la prueba de la observabilidad pública. Todas deben ser contrastadas con la experiencia.

- Existencia de un criterio estándar para justificar los enunciados científicos. Estos deben cumplir los requisitos formulados en un algoritmo que sirve como criterio de justificación (verificabilidad, falsabilidad, etc.).

-A la hora de evaluar una teoría científica, no influye la génesis histórica y psicológica de la misma. Se produce pues, una escisión entre el *contexto de descubrimiento* y el *contexto de justificación*.

-Reducción de la razón a la razón instrumental. La función social de las Ciencias Humanas consiste en predecir los fenómenos antes de su aparición, permitiendo de este modo un eficaz control técnico (*ingeniería social*).

El momento de auge inicial del positivismo tiene lugar a mediados del siglo XIX y se constituye en paradigma dominante hasta los años sesenta, momento en el que entra en una crisis profunda, motivada, entre otras razones, por la *revolución kuhniana*.

Esta tendencia analizada se concreta en nuestras disciplinas mediante la caracterización de las mismas como tecnología. La Educación como tecnología trata de superar los planteamientos tradicionales que confundían los asertos empíricos con una serie de elementos subjetivos. Esta ilusión por la objetividad se sitúa como condición esencial para lograr la eficacia de la actuación práctica de la enseñanza:

"Con el fin de sentar la teoría educativa sobre una base más racional era preciso purgarla de sus elementos metafísicos, ideológicos y normativos, para adoptar una postura más objetiva y neutral. Lo cual exige el rechazo de los métodos filosóficos tradicionales en favor de los métodos científicos" (Carr y Kemmis, 1988: 78).

El predominio de esta tendencia ha sido absoluto, por lo menos en nuestro país, hasta bien entrados los ochenta. Lo tecnológico se plantea como regulador científico de la práctica de la enseñanza al proponer la eficacia de los procesos que regula, planificando el funcionamiento del sistema y controlando el desarrollo del mismo.

Siguiendo a Gimeno (1981: 37), poseemos un objetivo y unas teorías científicas que explican cómo es la realidad y su dinámica de funcionamiento (caso de la Psicología y la Sociología entre otras); la teoría práctica o tecnológica organizará los medios conocidos según las teorías científicas para conseguir el objetivo. La intervención tecnológica comprende una serie de fases: en primer lugar se realiza una planificación general, en la que se definen los objetivos, los medios y la previsión de la acción; más tarde se debe realizar una investigación más cercana al problema didáctico concreto, para pasar luego al planeamiento operativo o inmediato, que desembocará en la acción, que deberá ser retroalimentada mediante la evaluación (ibídem: 63).

Esta tecnificación en el proceso educativo exige efectuar el cálculo previo del curso de la enseñanza, sistematizar los factores intervinientes para poder manipularlos, controlarlos y gestionarlos *científicamente* (Angulo, 1989: 186).

“Toda acción racional-tecnológica presupone dos tipos de conocimientos previos; primero, un conocimiento descriptivo de cada una de las acciones a emprender; segundo, un conocimiento científico explicativo (causal) con el que podamos justificarlas y avale tanto su planificación como su realización” (Angulo, 1991 a: 324).

El *método de investigación* que se utiliza dentro de este paradigma es el llamado *cuantitativo*, en el cual el conocimiento se encuentra formalizado, puesto que se entiende el mundo educativo como un sistema de variables. Se exige pues aclarar y precisar éstas antes de iniciar la investigación. Se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comprobar los datos. El investigador puede generar variables independientes y dependientes mediante las que determinar cómo una unidad influye en las demás y cómo la manipulación de una variable puede tener efectos sobre otras variables (Popkewitz, 1988: 67-68).

Es necesaria además la separación del investigador respecto al objeto investigado, a fin de evitar la existencia de impresiones subjetivas y poder atender sólo a la realidad de los hechos observables. Asimismo, se debe buscar la generalización de las conclusiones: se estudia un fenómeno educativo en diversas situaciones representativas y se pretende que las conclusiones obtenidas en ellas puedan aplicarse al conjunto total de tareas semejantes, para ello es necesario la utilización de un complejo y preciso tratamiento estadístico de los datos. La expresión matemática de los resultados constituye la manifestación de una máxima precisión investigadora. La calidad de la investigación se centra fundamentalmente en el rigor metodológico. El diseño establecido previamente adquiere gran importancia. Su rigidez lo hace imposible de modificar y, consecuentemente, es necesario un máximo control sobre el contexto para tratar de eliminar las variables extrañas (Guba, 1983: 148-152, y Cohen y Manion, 1990: 29-54).

Algunos autores enfocan este método como *perspectiva de comprobación de hipótesis*.

“Los estudios realizados dentro de esta perspectiva conceden especial importancia a la medición fiable de las variables, a la manipulación estadística de los datos y al examen detallado de

las pruebas. Se formulan hipótesis para expresar los conocimientos presumiblemente obtenidos y se considera a éstos confirmados cuando los corroboran las estadísticas deductivas que alcanzan determinados niveles arbitrarios de significación. Las hipótesis confirmadas ("hallazgos") pueden generalizarse a otras poblaciones o contextos similares al estudiado" (Biddle y Anderson, 1989: 95).

Los procedimientos o técnicas pueden dividirse en encuestas por muestreo y en procedimientos manipulativos (ibídem: 97-106). Dentro de las primeras, las entrevistas estructuradas, los cuestionarios y las fuentes de información existentes (informes de muy diverso tipo) sólo proporcionan mediciones indirectas y con posibilidad de distorsión, pero la observación estructurada de los procesos del aula es la más usada. Las correlaciones significativas entre estos procesos observados y otras variables como las características de los profesores, del contexto y, sobre todo, de la producción de los alumnos, sugieren estrategias que los docentes podrían utilizar para mejorar el aprendizaje o las actitudes de los alumnos.

Los experimentos manipulativos son estudios en los que el investigador controla las fuentes irrelevantes, manipula una variable independiente y luego observa los efectos producidos en una variable dependiente. Se utilizan dos tipos de sujetos. Uno de ellos, el grupo experimental, es manipulado, mientras que el otro, el grupo de control, se deja intacto.

Cuando los antecedentes posibles de los hechos (variable independiente) ya han sucedido y, por lo tanto, no se pueden manipular por el investigador, se utiliza la llamada investigación *ex post facto*, en la que el investigador se inicia con la observación de una o varias variables dependientes (Cohen y Manion, 1990: 223-241). Ante lo costoso y difícil de este tipo de investigación, se han tratado de establecer diseños cuasi-experimentales, en los que no es necesario contar con un gran número de alumnos o aulas, ni tampoco emplear excesivo tiempo (Cook y Campbell, 1979).

Si analizamos críticamente este paradigma podríamos alcanzar las siguientes conclusiones:

-La regulación de todo proceso educativo mediante la racionalidad medio-fin (se justifica cualquier medio que tienda a la consecución del objetivo fijado) desprecia el auténtico carácter de la relación didáctica o pedagógica: la *acción comunicativa* que, según Habermas, no se orienta por reglas técnicas, que descansan sobre el conocimiento empírico, sino de acuerdo con normas intersubjetivamente vinculantes, puesto que se produce como interacción simbólicamente mediada (McCarthy, 1987: 43).

-La acción de enseñar-aprender se disecciona mediante el análisis de tareas o el *análisis de sistemas* para así poder sistematizar y prescribir reglas práctico-normativas. Consecuentemente, se produce una "fragmentación" de la secuencia de actuación. Esto se encuentra, no sólo en la hoy denostada psicología instructiva conductista, sino también en las actuales alternativas cognitivas, como la teoría de la elaboración.

-La tecnología o también llamada *ingeniería* de la educación se define como neutral. La única finalidad es la eficacia del proceso, el que los objetivos instructivos, clara y operativamente especificados, coincidan con los resultados, también cuantitativamente medidos. Los "*dilemas éticos*" que, indudablemente, aparecen en el acto didáctico, deben ser dirimidos por los técnicos, que los resuelven (?) mediante la gestión eficaz o el ajuste estratégico a las normas previamente previstas.

"Si los informes de dos grupos de expertos plantean soluciones divergentes a un mismo problema, si las acciones recomendadas están enfrentadas, es imposible demandar un terreno epistemológico neutral en el que resolver las discrepancias. Este terreno no existe. Por decirlo de un modo un tanto radical cada informe desarrolla, técnicamente percepciones ético-políticas enfrentadas, y cada informe, además será leído desde particulares y subjetivas construcciones de la realidad" (Angulo, 1991 a: 338).

De este modo se establece una "jerarquización" rígida entre los distintos elementos que intervienen en la construcción del saber sobre los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje. Por una parte están los *científicos*, teóricos, que descubren los principios didácticos y pedagógicos, tras una cuidada y aséptica investigación. A continuación los *tecnólogos*, que diseñan la acción según lo explicado y, por último, los *inexpertos profesores* que se limitan a ejecutar. Por lo tanto, la teoría es más importante que la práctica, puesto que es una guía de ésta. Según este enfoque, los practicantes de la enseñanza suelen estar mal informados, aun cuando la conozcan desde dentro (Carr, 1990: 21-22). Esta clara separación entre investigadores y prácticos de la enseñanza es nefasta para la mejora de la misma.

Este breve análisis no nos impide reconocer las contribuciones del paradigma positivista a la Didáctica y a la Pedagogía, pero una confesión realizada desde el interior del mismo puede ilustrar la pesimista situación en que se encuentra:

"Respecto al procedimiento de aproximación a la realidad, no cabe duda que el desarrollo de las técnicas positivistas durante los últimos años ha sido espectacular. Cada vez se utilizan diseños más elaborados y técnicas matemáticas más sofisticadas (que logran un mayor objetivismo), pero en esa misma medida, cada vez tenemos más la sensación de que nos estamos alejando de la realidad, de que no respetamos los condicionantes que impone el objeto de nuestros estudios. Si se me permite la metáfora, diría que nuestras redes para captar la realidad cada vez son más fuertes, pero sus mallas cada vez son más grandes" (De Miguel, 1988: 67).

2. LA ORIENTACION HERMENÉUTICO-REFLEXIVA: EL ENFOQUE INTERPRETATIVO EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

El origen lejano de esta tendencia se sitúa en el modelo aristotélico de explicación teleológica. Las ciencias humanas recurrirían en sus explicaciones a una telos o finalidad inherente a la acción, relativo a las intenciones y propósitos de los actores sociales. Mientras que la *poitiké* actúa mediante un razonamiento medios/fines o instrumental en el que el pensamiento guía y dirige la acción, en la praxis, que actúa mediante la razón práctica, las ideas que guían la acción se hayan sometidas al cambio como la acción misma, el único elemento permanente es la *phronesis*, la disposición a obrar justa y correctamente (Carr y Kemmis, 1988: 49-51).

Los supuestos de esta perspectiva se pueden sintetizar de este modo (Vázquez, 1991: 49-53):

- Las ciencias del hombre poseen un canon metodológico específico, irreductible a los moldes de las ciencias naturales.

- Frente al modelo de explicación nomológica o casual de estas últimas, las Ciencias Humanas recurren a la comprensión de los fines, motivos y contextos de la acción. Mientras que en las primeras implican una ruptura con el lenguaje usado en los procesos cotidianos de comunicación, las nociones de las Ciencias Humanas se constituyen a partir de ese uso corriente del lenguaje, "saber preteórico" que el investigador comparte con los miembros de su comunidad cultural.

- En las Ciencias Humanas no se produce escisión entre hecho y valor. La pertenencia a la razón práctica hace inevitable la presencia de valoraciones, incluso en la descripción de los hechos.

- Al tener que ofrecer una interpretación del telos inherente a la acción humana, los términos principales de su lenguaje se refieren a

intenciones, propósitos, elementos de la vivencia del sujeto. La exigencia de considerar al actor social como "sujeto" y no como mero objeto empírico, requiere que la comprensión se exprese en un lenguaje *mentalista*. Identificar los motivos del actor correctamente es entender el *significado subjetivo* que la acción tiene para éste (Carr y Kemmis, 1988: 193).

-La Teoría está interpretada en términos del saber preteórico, de la *precomprensión* que el investigador comparte con los actores como miembros de una comunidad cultural.

-Dependencia del *contexto de justificación* respecto al *contexto de descubrimiento*. La verdad interna, en las Ciencias Humanas sólo es posible y está en función del contexto histórico desde el que se efectúa la interpretación.

-La finalidad de las Ciencias Humanas no reside en el control y previsión de los fenómenos, propio de la ingeniería social, sino en el desarrollo de las capacidades de entendimiento y argumentación para llegar a acuerdos.

La tradición hermenéutica se gesta a partir de un proceso que tiene lugar a partir de la primera mitad del siglo XIX y que consiste en la configuración de las fuerzas del espíritu. Junto a ello, hay que mencionar el interés por lo exótico y primitivo, sin olvidar la presencia poderosa de los grandes sistemas del idealismo alemán, así como de la fenomenología de Husserl.

La tarea fundamental de este paradigma no consiste en aplicar técnicamente los conocimientos teóricos, sino en

"Elaborar con métodos científicos el sentido de las decisiones, procesos, discusiones e instituciones didácticas y los elementos históricos, ideas de futuro e implicaciones filosóficas a menudo subyacentes en ellas, hacer posible el análisis y discusión intersubjetivos y ayudar precisamente a los que actúan y deciden didácticamente, ya se trate de los planificadores del curriculum, los profesores o los alumnos, a tomar conciencia de lo que hacen, y sobre qué y en qué condiciones históricas deciden y actúan, y qué subyace en sus decisiones, consideraciones y acciones" (Kalfki, 1986: 50).

La acción de enseñar-aprender implica acciones y procesos dotados de sentido y significación que requiere un esclarecimiento. La enseñanza como acción integra el doble componente de lo conductual y lo mental, el acto y el significado. La clase se concibe como una realidad social y dinámica con características contextuales que la caracterizan en cada momento. Se otorga especial relevancia a los

componentes comunicacionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los elementos impersonales intervinientes (profesores y alumnos) actúan de forma reflexiva y en función de sus pensamientos y de los datos de la situación (Zabalza, 1988: 13).

La investigación interpretativa recibe la influencia de diversas disciplinas que se mueven dentro del paradigma hermenéutico (Marrero, 1990: 22 y 23).

-La *etnografía*, dentro de la que podemos encontrar diversas corrientes: el *enfoque fenomenológico*, basado en el estudio de los significados subjetivos de alumnos y profesores (Berger y Luckman, 1986), la *etnografía holística* que intenta comprender la cultura como un todo y desde el punto de vista interno (Goetz y LeCompte, 1986), la *etnografía de la comunicación* que se centra en escenarios culturales específicos (Erickson, 1989) y el *interaccionismo simbólico*, según el cual la enseñanza, como comunicación humana, debe ser investigada, no registrando actos de conducta aislados de profesores y alumnos, que se asignan posteriormente a tipos previamente definidos, sino como una interacción y el desciframiento de su sentido (Klafki, 1986: 55).

La primera incursión con una óptica etnográfica en el campo escolar la realiza Philip Jackson en 1968. En su ya clásico trabajo, *La vida en aulas*, este autor estudia por primera vez el contenido esencial del enfoque interpretativo: el currículum implícito u oculto.

"La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula, forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum oficial por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención (Jackson, 1991: 73).

-La *psicología ecológica* que estudia la conducta humana tal como se produce en sus contextos naturales así como las relaciones entre conducta y desarrollo humano. Diversas metodologías de investigación como las utilizadas por la etiología o la psicología histórico-cultural, fundada por Vygotski, han tratado de superar el insatisfactorio nivel educativo que para la educación ofrecían los modelos mentalistas, como el de Piaget, o los más recientes modelos computacionales (Alvarez y Del Río, 1990: 225-247).

-La sociología del currículum que estudia la relación entre los modos de transmisión y adquisición del conocimiento escolar y la

organización social. Este enfoque sociológico no se ocupa de los elementos de entrada y salida de la educación, sino de examinar lo que sucede en el interior de la escuela (Forquín, 1987: 8), por lo que utiliza procedimientos de investigación de tipo idiográfico.

La *metodologías de investigación* en este enfoque interpretativo podríamos caracterizarlas por los siguientes rasgos (Bogdan y Biklen, 1982, cit. por Contreras, 1990: 124-126):

1. Tiene a las situaciones naturales como fuente directa de datos, no caben los diseños rígidos en constructos falseados o de laboratorio, puesto que es en las situaciones reales donde podremos averiguar los significados y las interpretaciones que los actores dan a las mismas.

2. La figura del investigador es clave, puesto que es él quien tiene que interpretar los datos escogidos. Mientras que en la investigación positivista el investigador es un instrumento imperfecto y foco de múltiples sesgos, en este enfoque se cuenta con él como instrumento completo: administra la técnica, recoge los datos, los analiza y los interpreta. El investigador es la técnica más importante en este paradigma. Debe poseer capacidad de respuesta al contexto y al ambiente, sensibilidad, adaptabilidad a las circunstancias, potencial de comprensión holística y no fragmentada de la realidad y riqueza cognoscitiva. En resumen, el investigador debe poseer un profundo compromiso epistemológico (Angulo, 1990 a: 90-92).

3. Es descriptiva y pretende entrar en precisiones y minuciosidades. Es crucial atender a todo tipo de detalles.

4. El interés de la investigación se centra más en los procesos que en los resultados. No se trata de comparar los cambios entre el pretest y el posttest, sino estudiar durante el proceso las interacciones entre los sujetos.

5. El análisis de los datos no se realiza para confirmar o rechazar hipótesis previas, sino que se sigue un proceso en espiral:

"a) Se comienza con visiones generales de la situación y sus contextos; b) Se desciende a aspectos concretos y relevantes desde el punto de vista de los propósitos y del marco teórico de la investigación, y c) Se retorna a las dimensiones generales que actúan como contexto de significación y de contraste de los análisis generados en los niveles más específicos o sectoriales" (Zabalza, 1988: 19-20).

6. El interés principal del enfoque cualitativo es el significado. El investigador debe penetrar en las perspectivas de los participantes.

El *diseño* posible dentro de la investigación interpretativa es el estudio del caso único o *estudio de casos*, puesto que permite la profundización y penetración en los significados y no es necesario estar obsesionado por la posibilidad de generalización como ocurría en la investigación positivista (Walker, 1983: 42-82), lo que no quita que, aunque el propósito es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, no se trate de establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece la unidad (Cohen y Manion, 1990: 164). Se parte, en todo momento, de la irrepetibilidad de las situaciones y, al mismo tiempo, de la posibilidad de que los casos estudiados se conviertan en hipótesis de trabajo en otras situaciones educativas de similares características.

Las *técnicas* de recogida de datos que se utilizan son:

1. Los cuestionarios, escalas de estimación y listas de control, que por otra parte, no están muy bien considerados,

2. La entrevista que, como las anteriores, preguntan a la realidad, aunque en este caso permite la participación de los sujetos de una manera abierta. Exige habilidad para preguntar, junto con una capacidad de escucha, que posibilite captar lo que el entrevistado esconde entre las palabras, incluso lo que no se dice (ibídem: 77-85).

3. La observación de la realidad, mediante la participación persistente del propio investigador que implica el empleo de largo tiempo, el registro cuidadoso, el trabajo minucioso y reflexivo y la reflexión crítica sobre el registro documental obtenido, por lo que no tiene mucho sentido la utilización de plantillas de observación. El vídeo y la fotografía pueden también utilizarse como instrumentos para la contemplación de la realidad, sobre todo el primero. Frente a la gran ventaja de poder actuar como el tercer elemento cuando hay *sólo dos en el cuadrilátero* (Hull, 1986: 59-66), es decir, posibilitar el autopresenciar el comportamiento y analizarlo de una forma peculiar, se cuenta con un grave inconveniente, entre otros, como es la dificultad de seleccionar los planos adecuados.

4. El análisis de la realidad mediante el estudio de diversos tipos de documentos, tanto formales como informales, que son abundantes en la vida escolar.

5. Por último, mediante el diario del investigador se produce la *vivencia* de la realidad. Estos diarios o autoinformes recogen las interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones que el investigador se hace para captar su relación con la realidad, para tratar de evitar en lo posible un desajuste o un falso acoplamiento.

Debido a los ataques duros y constantes que desde el enfoque empírico-analítico ha recibido esta metodología, la defensa de la *credibilidad y validez* de la misma ha sido uno de los capítulos más extensos e intensos del análisis de la investigación interpretativa.

Sin duda, es necesario evitar los errores que se pueden cometer como: presentar una inadecuada cantidad o variedad de datos, un defectuoso nivel de interpretación de las evidencias, incorrectas evidencias de desconfirmación o un inapropiado análisis de casos discrepantes (Erickson, 1989: 249).

Para lograr la credibilidad, Guba (1983: 157-163) recomienda que, durante el desarrollo de la investigación se produzcan:

1. Un trabajo prolongado, que permita comprobar al investigador sus propios juicios y percepciones.

2. Una observación persistente, para que el investigador pueda destacar aspectos sobresalientes, características atípicas y típicas y eliminar las irrelevantes.

3. El sometimiento al juicio crítico de los compañeros.

4. La triangulación por la que una variedad de fuentes de datos, diferentes investigadores, perspectivas, teorías y métodos se contrastan entre sí. Respecto a estos últimos no es necesario enfrentar técnicas de distintos enfoques, sino hacerlo con las provenientes de una misma perspectiva epistemológica, en este caso, por ejemplo, entre la observación participante y la entrevista etnográfica (Angulo, 1990 b: 104).

5. La recogida de material (documentos, cintas de vídeo o audio, "pedazos de vida") para contrastar los descubrimientos e interpretaciones.

6. Las comprobaciones con los propios participantes en la investigación. Tras la conclusión del estudio de campo es necesario:

- a) Establecer la corroboración o coherencia estructural, o sea, comprobar cada dato y su interpretación con los restantes, para evitar contradicciones.

- b) Establecer la adecuación referencial ya referida y la comprobación con los participantes.

La *transferibilidad* (y no la generalización, que no es objetivo de este enfoque) se puede alcanzar mediante el estudio de un muestreo teórico, que se dirige sobre lo que se va considerando relevante, la recogida de abundantes datos y el desarrollo de descripciones minuciosas.

A pesar de las importantes aportaciones de este paradigma a la profundización de los procesos educativos, sobre todo respecto

al protagonismo de profesores y alumnos, mucho más implicados que en el paradigma empírico-analítico, podremos resumir las *críticas* que se han hecho a la investigación interpretativa en los siguientes aspectos:

–El planteamiento interpretativo, al negar que las explicaciones científicas puedan tener cabida en las ciencias sociales, excluye el estudio de las causas históricas y sociales de los actos y significados.

“Se aduce, en particular, que el modelo interpretativo omite cuestionar los orígenes, las causas y los resultados de que los agentes adopten unas interpretaciones determinadas de sus actos, así como de la vida social, y que descuida los problemas cruciales del conflicto social y del cambio social” (Carr y Kemmis, 1988: 109).

Es necesario indagar esas causas puesto que sería un correctivo necesario para evitar la pasividad de una ciencia social que se queda en la mera interpretación. Como la ciencia empírico-positiva, la ciencia simbólica se interesa *por lo que es* y no por *porque es* ni por *lo que debe ser*” (Popkewitz, 1988: 75).

–La inadmisibilidad de toda explicación de la acción social, que no sea compatible con la que dan los propios agentes, impide examinar el carácter ideológico que tienen las acciones y significados. Las creencias, valores y actitudes de los individuos son inherentes a la mentalidad del grupo social al que pertenecen y éstos se resisten a ser modificados. El enfoque interpretativo del conflicto social es conservador, puesto que éste se entiende como resultado de interpretaciones opuestas de la realidad, de la existencia de confusiones de conceptos, por lo que bastará con hacer consciente a los actores de dichos equívocos y reconciliarlos con la realidad. De este modo, se ignora que muchas creencias erróneas son el reflejo de unos conflictos reales que no están en la conciencia del individuo sino en la misma realidad.

“El planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace” (Carr y Kemmis, 112-113).

Este conservadurismo es muy peligroso en el caso que nos ocupa, ya que las personas e instituciones protagonistas de la práctica didáctica suelen caracterizarse por una inercia que dificulta enormemente la transformación de valores y actitudes.

-Por último, esta perspectiva mantiene la separación entre la teoría y las cuestiones prácticas. Al intentar reconstruir el mundo vital de los participantes, lo hace en un marco que permanece externo a los propios protagonistas, con lo cual se refuerza el abismo entre teoría y práctica. Pensar que haciendo conscientes a los participantes de sus interpretaciones van a cambiar su práctica, es ignorar que aquéllas sustentan su modo de vida y que las nuevas interpretaciones se percibirán como amenaza al autoconcepto individual (Contreras, 1990: 126-128 y Carr, 1990: 113-114).

3. LA ORIENTACION CRITICA: EL ENFOQUE CRITICO-CONSTRUCTIVO EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

Los antecedentes lejanos de este enfoque podrían situarse en la filosofía de la Ilustración, que perseguía la liberación de los prejuicios a través de la crítica. La filosofía libera al pueblo de su obediencia ciega a la autoridad y contribuye a formar hombres autónomos que rigen sus acciones por el libre ejercicio de su razón. Sin embargo, los filósofos ilustrados se apoyaban en la racionalidad moderna científico-técnica para destruir las fuerzas de la sinrazón, mientras que el filósofo contemporáneo ejerce su crítica precisamente contra el dogmatismo de esa misma racionalidad.

Este enfoque introduce la ideología de forma explícita (ni la educación, ni la investigación son neutrales) y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, y encuentra los precursores inmediatos en Marx, Freud, Nietzsche, así como en la Escuela de Frankfurt con Adorno, Horkheimer, Marcuse, los trabajos de Freire y los de la teoría crítica social de Habermas, siendo el último de ellos el que más ha servido de apoyo a la hora de estudiar los problemas educativos.

Los planteamientos generales de este enfoque epistemológico podríamos resumirlo en los siguientes aspectos:

- Afirmación de un paradigma específico de las ciencias humanas y rechazo a todo intento de subordinar sus formas de conocimiento a la lógica de la investigación científico-natural.

- Sesgo crítico de las ciencias del hombre. Para evitar convertirse en un instrumento de dominación y control, las ciencias humanas deben mantener un enfoque permanente autorreflexivo, considerando los fenómenos estudiados, no como un campo que debe ser delimitado y separado del resto de los procesos sociales, sino precisamente situado en el conjunto funcional de esos procesos. Las ciencias humanas deben ser comprensivas y apuntar a la totalidad, no

analíticas y ajustadas a la abstracción. Asimismo, deben plantearse una interrogación constante por sus propios fundamentos sociológicos y su inserción política, rechazando todo intento de convertir esos saberes en tecnologías al servicio del sistema de poder vigente.

Con la tecnologización del trabajo y la importancia progresiva de los medios de comunicación de masas, determinados grupos sociales denominados expertos (profesionalización del conocimiento) se han arrogado el derecho a definir y dominar la ciencia, haciendo a los demás dependientes de ellos. En este sentido, el paradigma crítico aboga por descubrir las pautas de conocimiento y las condiciones restrictivas de nuestras actividades prácticas (Popkewitz, 1988: 75).

-No escisión hecho-valor. El postulado positivista que separa evaluaciones y descripciones es denunciado como táctica ideológica encaminada a despolitizar y domesticar al científico social.

-Aproximación hermenéutico-crítica al lenguaje de las ciencias humanas. El lenguaje del hombre no incluye simplemente términos conectados con la experiencia públicamente observable (positivismo) o en directa filiación con las tradiciones culturales donde se encuadran los actores sociales (hermenéutica); es también depósito de ideologías, dependientes del ser social y las relaciones de poder. La hermenéutica ha de ser, no una hermenéutica de la escucha (recuperar, oír los valores de la tradición), sino más bien una exégesis de la sospecha (desenmascaramiento de la falsa conciencia, crítica de las ilusiones) (Vázquez, 1991: 59-60).

"La crítica se orienta a revelar a los individuos cómo sus creencias y sus actitudes quizás sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus necesidades y experiencias colectivas" (Carr y Kemmis, 1988: 151).

-Concepto de objetividad como ruptura con la conciencia inmediata. La objetividad de un saber no se juzga a partir de un supuesto criterio metodológico que sirva como estándar de evaluación epistemológica. La objetividad es el producto de una ruptura con la ideología, identificada con la conciencia inmediata y espontánea de los fenómenos. La idea de autorreflexión es garantía de una noción no objetivista de la objetividad. Landon Beyer (1988: 138-141) aboga, en este sentido, por la desaparición de una epistemología fundamentalista, basada en el establecimiento de correspondencias entre la realidad externa y su representación en un lenguaje que capte fielmente esa realidad descubierta, y por la instauración de lo que él llama *reflexión filosófica edificante*, que además es comunitaria. El conocimiento se alcanza a través de la interacción social con los

demás en el marco de una comunidad. Aunque no sean neutrales respecto a los valores, las teorías de la ciencia social pueden ser ciertas desde un punto de vista objetivo. Habermas define la verdad como lo que las personas acuerdan en condiciones de diálogo sin restricciones. La verdad se comprueba mediante el diálogo libre con las ideologías que somete a crítica.

-No escisión entre teoría y observación, ni entre contexto de descubrimiento y de justificación. Las descripciones se encuentran preinterpretadas en términos teóricos y éstos en términos ideológicos: la evaluación de una teoría depende, en ciencias humanas, de su encuadre social tanto como de su estructura interna.

-Vocación emancipatoria de las ciencias humanas. Frente a los intentos de instrumentalizar las ciencias del hombre al servicio de la ingeniería social, la tendencia crítica acentúa la función emancipatoria, liberadora, que debe convertir a estos saberes en un factor de transformación social.

Habermas nos presenta un modelo trilateral de *intereses, saberes, medios y ciencia* (McCarthy, 1987: Carr y Kemmis, 1988: 147-156, Carr, 1990: 125-135, y Grundy, 1991: 19-39):

1. El interés técnico que permite a los seres humanos un control sobre los objetos naturales. Utiliza la explicación instrumental, la razón medios-fines, realiza la investigación mediante la explicación causal, centrada en la medición como actividad sintética que la caracteriza genuinamente. El medio científico ha sido el trabajo y ha logrado buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos, por lo que el saber técnico sigue siendo necesario para que la humanidad pueda gozar de las ventajas materiales de producción, Habermas incluye este tipo de saber en las ciencias *empírico-analíticas* y no pretende denigrarlas, sino rechazar la pretensión de que sean las únicas posibles y legítimas.

2. El interés práctico, que proporciona un saber que sirve para comprender y clarificar las condiciones de las comunicaciones y diálogos significativos, genera un conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico. El medio para construir el conocimiento es la interpretación del lenguaje de los significados. Se trata, en este caso, de las ciencias *hermenéuticas o interpretativas*.

3. El interés emancipatorio, propio de la consecución de la autonomía racional y la libertad humanas, que se transforma en la exigencia de las condiciones intelectuales y materiales, dentro de las que pueden tener lugar comunicaciones e interacciones no alineadas. Se trata de la ciencia social *crítica*, que mediante la reflexión ofrece a los individuos un medio para concienciarse de cómo los

objetivos y propósitos del conocimiento han podido haber resultado distorsionados o reprimidos y facilitar su erradicación y la búsqueda de metas verdaderas.

La aportación del enfoque crítico ha configurado una orientación de la educación actual, denominada *Crítico-constructiva*. El término crítico se refiere a la finalidad de la misma: la capacitación de los alumnos en una creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad, teniendo en cuenta que las instituciones educativas no se mueven, con frecuencia, dentro de estos objetivos, es necesario promover procesos de cambio en aras a una mayor democratización de la sociedad, en la que habrá que vencer resistencias y contradicciones políticas (Klafki, 1986: 42).

Por otro lado, el término *constructivo* alude a la praxis, al interés por la acción, a una nueva relación –dialéctica– entre la teoría y la práctica de la enseñanza.

La Pedagogía y la Didáctica Crítico-constructiva no aplican sin más los elementos de la teoría crítica, sino que éstos sirven de filtros a la hora de la utilización de las aportaciones de las otras dos orientaciones ya estudiadas. La integración del paradigma Interpretativo podríamos sintetizarlo de este modo: cada realización educativa posee un sentido y unos significados, unos antecedentes y consecuentes que han de ser analizados. Sin embargo, es posible que la conciencia que se manifiesta en tales relaciones contenga ideas no reflexivas, transmitidas socialmente y ligadas a intereses, pero manifiestamente erróneas, en función de la finalidad crítica anteriormente establecida.

Por otra parte, la integración del paradigma empírico-analítico supone entenderlo, no como una investigación neutra de la efectividad de la enseñanza, sino como investigación de las condiciones causantes de las desiguales oportunidades de desarrollo de los alumnos y como investigación de la innovación. La enseñanza se entiende como un proceso de interacción social y debe promover un aprendizaje social reflexivo. Este enfoque exige articular el pensar sobre la acción *vivida* en el día a día de la práctica educativa (Candau, 1987: 109).

Como ha podido deducirse del análisis realizado, las diferencias entre las orientaciones conlleva un diferente enfoque investigador, no sólo caracterizado por el uso de unas técnicas concretas, sino por un planteamiento global del mismo que permite dar sentido a una determinada manera de pensar y actuar sobre la realidad. En este sentido, la perspectiva crítica no rechaza las aportaciones de las tradiciones empírico-analíticas ni interpretativas, sino que las integra, dando sentido y orientación a los conocimientos aportados por ellas.

La investigación educativa queda configurada en la orientación crítica por los siguientes supuestos (Escudero, 1990: 14-19):

1. *La construcción del conocimiento es una actividad ideológicamente configurada.* No hay fenómenos educativos objetivos. La educación es una actividad moral, pues los sujetos participantes poseen unas representaciones sociales y personales. Asimismo, la educación está comprometida con el cambio, puesto que esas representaciones no son independientes de las condiciones sociales e ideológicas que conforman el pensamiento y la acción de los individuos. La investigación crítica debe tener muy en cuenta para qué va a servir o está sirviendo el conocimiento. Entre teoría y acción, construcción del conocimiento y acción transformadora de la realidad (educación) hay una relación dialéctica. La educación auténtica equivale a investigación concientizadora, en este sentido, la ciencia educativa crítica es similar a la concepción de Freire de la educación como proceso de emancipación y liberación, a través de la concientización (Carr y Kemmis, 1988: 169-170).

2. *El carácter participativo y holístico del conocimiento.* Desde esta perspectiva no se acepta un estatus diferenciado entre conocimiento codificado y sistemático o científico y conocimiento situacional y práctico (vulgar). La construcción del conocimiento tiene un carácter dialógico (Freire, 1975). La educación no es un proceso bancario de influencia del educador sobre el educando, sino de diálogo entre uno y otro mediatizados por el mundo. Por lo tanto esta perspectiva posee una visión holística del conocimiento.

3. *El supuesto de la objetividad crítica.* El investigador no es el que, previa e individualmente define y codifica la realidad, sino el que dialoga con el grupo de participantes en un proceso de transformación y cambio. De todos modos es necesario ser escéptico respecto a las categorías de pensamiento de los sujetos participantes, puesto que éstos no viven en el vacío, sino que poseen unas representaciones de la realidad que pueden estar mediatizadas por una ideología basada en equívocos, que reproduzca las relaciones sociales de una sociedad en la que los criterios de racionalidad en la comunicación, justicia en la toma de decisiones y acceso a una vida interesante y satisfactoria, en relación con el trabajo (Carr y Kemmis, 1988: 204), no constituyen los pilares en que se asienta. Es la comunidad autorreflexiva y autocrítica de educadores la que mediante el diálogo prudente y precavido y la apertura a pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas y la disposición a reflexionar sobre los problemas de la propia realización práctica la que logra la objetividad (Elliot, 1990: 97).

La emancipación crítica sólo es posible conseguirla mediante la reflexión de la comunidad autocrítica que dirimirá si, en situaciones concretas, las teorías críticas iluminan los procesos de ilustración de la acción necesarios para eliminar la "hegemonía" (Gramsci, 1981) ejercida por la saturación de ciertas ideas que tratan de hacernos ver como naturales muchos fenómenos didácticos que son culturales y por lo tanto susceptibles de cambio (Grundy, 1991: 41-160).

4. *Conocimiento en y para la acción.* Lo que motiva y da fines a la investigación crítica no es el afán académico sino la necesidad compartida por los profesores de actuar para transformar la realidad. Los investigadores deben actuar colaborativamente y embarcarse en la acción, no caben expertos que proclamen y lancen mensajes liberadores y que no se manchen en la actuación práctica.

Por otro lado, si examinamos los planteamientos de Carr y Kemmis (1988) de *investigación-acción como ciencia educativa crítica*, no dudaríamos en situarla dentro de la investigación propia de este enfoque. Sin embargo, habría que permanecer alerta ante determinadas modalidades que se presentan como manuales de aplicación para la solución de problemas –investigación del profesor– en el aula y que insisten, sobre todo, en la recopilación de técnicas –principalmente cualitativas–, por lo que pueden transmitir la idea de una nueva lógica investigadora.

Habrà que tener en cuenta que la investigación crítica no puede dejar de ser un trabajo comunitario, autocrítico y autorreflexivo que tiene en cuenta las implicaciones valorativas y sociales de los procesos educativos y convertirse en una nueva tecnología para la gestión del aula y de los procesos educativos.

Si retomamos la clasificación que Holly (1987) realiza de la investigación-acción, sólo la tercera podría ser considerada dentro de la orientación crítica. La investigación-acción de tipo técnico anima al profesor a participar en proyectos que han sido previamente diseñados por expertos, a aquél le vienen dados los objetivos y el método a seguir. Sería el caso de participación en un proyecto de experimentación curricular. En la investigación-acción de tipo práctico, el profesor selecciona los temas, los métodos y el control del mismo, aunque pueda solicitar la ayuda de un investigador externo como amigo crítico. La investigación-acción crítica y emancipatoria supone un compromiso ideológico y social, mejorar la capacidad de autorreflexión y potenciar la formación del propio educador, de los estudiantes y demás personas implicadas; es un intento de profundizar en la emancipación de las prácticas y propósitos de los profesores y una conexión con las coordinadas sociocontextuales. En este caso, el investigador externo no puede asumir permanentemente el papel de

facilitador, puesto que podía acabar por minar la responsabilidad colaborativa del grupo, sin embargo puede prestar la función de moderador

"...que ayuda a los practicantes a problematizar y modificar sus prácticas, a identificar y desarrollar sus autoentendimientos y a asumir la responsabilidad colaborativa en cuanto a la acción dirigida a cambiar sus situaciones" (Carr y Kemmis, 198: 215).

Si la investigación-acción quiere ser crítica no puede ser individualista, no puede limitarse a ser un instrumento de una ideología liberal de autonomía profesional, utilizada por los profesores –como ocurrió en el Reino Unido a finales de los sesenta y principios de los setenta– para incrementar su currícula de perfeccionamiento profesional, sino que debe ser *colaborativa*, conformada por un proceso de indagación sistemática sobre temas identificados y negociados por la comunidad reflexiva de profesores (Holly, 1990), y también *participativa*, orientada al cambio social y desarrollo comunitario.

La investigación crítica no puede actuar *sobre* los centros educativos y los profesores, sino *con* los centros y *con* los profesores. La investigación sobre la educación considera a alumnos y profesores como objetos, pero no como personas que pueden y deben influir en los procesos de planificación, acción, observación y reflexión, en las diversas fases de toma de contacto y construcción de una relación de colaboración investigadora, en la determinación de los contenidos y temas, en la exploración, en la reflexión y en la acción (Elliot, 1990: 34-38; Escudero, 1990. 19-24, y Carr y Kemmis, 1988: 197).

La investigación sobre la educación que ofrecen las perspectivas empírico-analítica e interpretativa, tienen bastante que aportar y pueden ser interesantes para disponer de un conocimiento sobre la realidad compleja de los fenómenos pedagógicos y didácticos, pero sus contribuciones deben ser integradas en la perspectiva crítica, en la que teoría y práctica, conocimiento y acción no están separados.

No nos queda sino trabajar para que este nuevo paradigma sea capaz de promover la mejora de la teoría y la práctica educativa, aunque parezca difícil en una sociedad que cree contemplar la muerte de las ideologías de transformación social y utópicas.

Indudablemente, la actitud epistemológica debería reflejarse en una Didáctica de la Didáctica, o Pedagogía de la Pedagogía, movida por un interés emancipador que cortocircuite el ya sabido slogan "haz lo que te decimos y no lo que hacemos", tan universalizado en nuestro ámbito de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- ANGULO, J.F. (1989): "La estructura y los intereses de la tecnología de la educación. Un análisis crítico, en *Revista de Educación*, 289, Madrid, M.E.C.
- (1990 a): "Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa", en *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- (1990 b): "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico, en *ibidem*.
- (1991 a): "Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico", en *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena*. Madrid, C.I.D.E. y Universidad Complutense.
- (1991 b): "Contra la simplicidad", en *Revista de Educación*, 296, Madrid, M.E.C.
- ARNAL, RINCON, LATORRE (1992): *Investigación educativa*. Barcelona, Labor.
- BARNES, B. (1988): "Thomas Khun", en SKINNER, Q.: *El retorno de la Gran Teoría en ciencias humanas*. Madrid, Alianza Universidad.
- BERGER, P.L. y LUCKMAN, T. (1986): *La construcción de la realidad*. Buenos Aires, Amorrourtu-Murguía.
- BEYER, L. (1988): "La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos", en *Revista de Educación*, 296, Madrid, M.E.C.
- BIDDLE, B. y ANDERSON, D. (1989): "Teoría y método, conocimiento e investigación sobre la enseñanza", en WITTROCK, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- CANDAU, V.M. (1987): *La didáctica en cuestión*. Madrid, Narcea.
- CARR CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1979): *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago, Rand McNally, cit. en BIDDLE y ANDERSON (1989).
- DE MIGUEL, M. (1988): "Paradigmas de la investigación educativa española", en *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, II Congreso Mundial Vasco.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITTROCK, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- ESCUADERO, J.M. (1990): "Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica", en *QURRICULUM*, 2.

- FEYERABEND, P.K. (1981): *Contra el método*. Madrid, Tecnos.
- FORQUIN, J.C. (1987): "La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización", en *Revista de Educación*, 282, Madrid, M.E.C.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, siglo XXI.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GRAMSCI, A. (1981): *Cartas desde la cárcel*. México, Era.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- GUBA, E.G. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*.
- HOLLY, P. (1987): "Los próximos diez años en la investigación-acción: ¿daños a terceros, incendios y robos?", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3.
- (1990): "La investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5.
- HUGHES, J. (1987): *La filosofía de la investigación social*. F.C.E., México.
- HULL, CH. (1986): "Cómo lograr la triangulación cuando hay dos en el cuadrilátero", en *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- JACKSON, PH. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- KLAFKI, W. (1986): "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva", en *Revista de Educación*, 280, Madrid, M.E.C.
- KUHN, J. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, F.C.E.
- MARRERO, J. (1990): "Panorama de la investigación curricular", en *Curriculum*, 1.
- MCCARTHY, TH. (1987): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Tecnos.
- MORIN, A. (1986): "Critères de scientificité recherche-action", en *Revue des Sciences de l'éducation*, 1, XI.
- POPKWITZ, TH. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid, Akal.
- SHULMAN, C.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza", en WITTRÖCK, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- VAZQUEZ, F. (1991): *Proyecto docente e investigador de Filosofía*. Documento inédito, Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Cádiz.
- WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos", en *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1988): "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor", en *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Universidad de Sevilla.

PARADIGMAS DE INVESTIGACION EN EDUCACION. HACIA UNA CONCEPCION CRITICO-CONSTRUCTIVA

RESUMEN

En este trabajo se revisan los tres paradigmas coexistentes en la actualidad en las Ciencias de la Educación. A partir de las características que estas tres orientaciones adquieren para todas las ciencias sociales, resumimos los procedimientos y técnicas de investigación que se usan dentro de cada uno de ellos.

SUMMARY

This paper goes through three coexisting paradigms in present Educational Sciences. Considering the characteristics these three paradigms acquire for all social sciences, we hereby summarize the research procedures and techniques used within each one of them.

RÉSUMÉ

Dans ce travail nous révisons les trois paradigmes qui coexistent actuellement dans les Sciences de l'Éducation. À partir des caractéristiques que ces trois orientations acquièrent pour toutes les sciences sociales, nous résumons les procédés et techniques de la recherche qu'on utilise pour chacun d'eux.