

CONCEPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA DE POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, PERÚ

CONCEPTION OF EDUCATIONAL RESEARCH IN THE POSTGRADUATE SCHOOL OF A PRIVATE UNIVERSITY OF LIMA, PERU

Alejandro Cruzata-Martínez¹(alejandrocruzatamartinez@yahoo.es)

Br. Joel Alhuay-Quispe² (jalhuay@usil.edu.pe)

RESUMEN

Se presenta un artículo de aportación teórica sobre fundamentos de investigación educativa consensuados entre los profesionales que conforman la plana de docentes investigadores de la Maestría en Ciencias de la Educación, VI edición, que se desarrolla actualmente en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola (Lima, Perú) con la colaboración de la Facultad de Educación y el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) del gobierno del Perú. Se exponen criterios teóricos relacionados con el maestro o profesor como investigador de la realidad educativa, el método científico, la investigación educativa y el enfoque dialéctico y electivo, las etapas del proceso investigativo en el contexto educativo y los resultados de la investigación científica educacional.

PALABRAS CLAVE: Maestro investigador, investigación educativa, enfoque de investigación.

ABSTRACT

An article of theoretical contribution on fundamentals of educational research agreed between the professionals that make up the faculty of researchers of the Master of Science in Education, VI edition, which is currently developed in the Graduate School of San Ignacio University, is presented. Loyola (Lima, Peru) with the collaboration of the Faculty of Education and the National Program of Scholarships and Educational Loans (Pronabec) of the Government of Peru. Theoretical criteria related to the teacher as a researcher of the educational reality, the scientific method, educational research and the dialectical and elective approach, the stages of the research process in the educational context and the results of the educational scientific research are exposed.

KEY WORDS: Teacher researcher, educational research, research approach.

La preocupación por el perfeccionamiento de aspectos esenciales que orientan el trabajo científico en educación se apoya básicamente en la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad de la labor de los maestros y profesores desde su propio contexto de actuación y en la solución de los problemas que puedan afectar el proceso educativo.

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas. Magister en Didáctica del Español y la Literatura. Licenciado en Educación. Docente Investigador. Docente de Post-grado en la Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú (<http://orcid.org/0000-0003-0104-0496>)

² Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú (<http://orcid.org/0000-0002-1903-4687>)

En la tradición pedagógica los maestros han sido "...receptores de investigaciones educativas y sujetos investigados" (Uttech, 2016, p.141), sin embargo, desde hace algunas décadas se defiende la necesidad del maestro investigador como un recurso de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro. La expresión maestro investigador se atribuye a Lawrence Stenhouse, director del Humanities Curriculum Project en Gran Bretaña en los años sesenta y setenta del pasado siglo (Ossa, 2015).

Messina (2013) considera como maestro investigador a aquel que sus conocimientos de la práctica educativa le permiten resolver los problemas de su escuela por la vía de la investigación y Chirino (2012) refiere que "...es aquel que sin abandonar el aula de clase, cuya vivencia es irrepetible, es capaz de buscar alternativas de solución a los problemas de su quehacer profesional por la vía de la ciencia" (p.45). Se observa cómo estas definiciones enfatizan en la experiencia del maestro y tienen en común la solución de los problemas por la vía de la investigación.

En opinión de los autores convertir al docente en un profesional de la educación exige promover la construcción de competencias en el ámbito de las Ciencias de la Educación, entre las que tienen un significativo peso las investigativas, que atraviesan todos los contenidos curriculares y los impregnan de una actitud y un método científicos. Estos representan una condición *sine qua non* para que el trabajo pedagógico sea verdaderamente una actividad profesional especializada y el profesor un científico de la educación.

Del anterior análisis se infiere que el maestro investigador es aquel que no abandona el aula para hacer ciencia, la hace en su propia actividad profesional; posee la base del conocimiento científico y lo aplica para solucionar los problemas que se manifiestan en los procesos educativos que dirige.

El maestro investigador ni perjudica la práctica docente, ni disminuye el tiempo dedicado a la docencia porque el laboratorio de investigación está en él y sus estudiantes, esos son los recursos fundamentales. Uttech (2016) lo plantea de esta forma: "...si el docente que pasa todos los días y todas las horas en el aula, puede estar en la mejor posición para comprender lo que está pasando con los estudiantes, o por lo menos ofrecer un punto de vista único y fundamental" (p.142). Valledor y Ceballos (2016) lo refieren de esta forma:

"...Desde hace años la investigación dejó de ser patrimonio exclusivo de superdotados, se populariza y se generaliza como tarea o función de todo profesional, incluidos los de la educación para los cuales es una función profesional, generalizándose el término docente-investigador para connotar esta función" (p .2).

Estas posiciones son las que se asumen por el colectivo de profesionales que trabajan en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL): la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje por sus actores es una necesidad de los maestros y profesores, para lo cual deben formarse con las herramientas necesarias que les permitan, además, construir la teoría de su práctica pedagógica, lo cual "...demanda del maestro la reconceptualización del discurso de la ciencia desde una práctica que le implica ver, hablar, pensar, indagar, problematizar y apropiar

aquellos lenguajes que le prestan la palabra a la pedagogía y a los profesores para ejercer su labor” (Ossa 2015, p. 112).

Una muestra de ello es el Programa Académico de la Maestría en Educación dirigido a docentes de instituciones educativas regionales y nacionales, que surge con el objetivo general de ofrecer una formación integral que comprenda aspectos científicos, humanísticos y tecnológicos que propicien el desarrollo de competencias para diseñar, gestionar y ejecutar proyectos de investigación educativa.

Debido a la pluralidad de posiciones teóricas con respecto a la investigación educativa, justificadas por la complejidad de los procesos sociales educativos y la diversidad de tipos de investigación a partir de las cuales se pueden tratar estos procesos, se consideró oportuno precisar los fundamentos que, en el orden conceptual, ayudarían a entender la unidad de lo cualitativo y de lo cuantitativo, de lo empírico y lo teórico y de los presupuestos que dan basamento a una concepción más integradora de la investigación educativa. De esta manera, cada maestro o profesor que curse la Maestría debe egresar en condiciones de realizar una investigación científica, elaborar el informe o tesis y defenderlo ante un tribunal de grado conformado por profesionales preparados para atender y entender la diversidad de criterios y posiciones que genera la diversidad de contextos educativos en los que se desempeñan como docentes los maestrantes.

En este sentido se encamina el presente artículo, que tiene como objetivo presentar algunos de los fundamentos teóricos relacionados con la investigación educativa asumidos en el trabajo de la Maestría.

La investigación educativa desde el posgrado. Fundamentos teóricos

La investigación puede ser considerada un proceso para reunir y analizar los datos que sustentan el conocimiento científico. Desde este punto de vista, implica la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. No es posible referirse a calidad de la educación sin investigación puesto que, para describir, explicar y predecir fenómenos y actitudes, sistemas de relaciones, es necesario indagar profundamente en las realidades en que participan los sujetos del proceso educativo.

La investigación constituye un proceso contextualizado, inserto en problemáticas globales; y en el campo de la educación se concibe en una relación directa con los problemas de la calidad educacional; se investiga en el campo educacional para transformar la realidad educativa y por lo tanto, mejorar la calidad de vida. Transformar la educación implica también la formación de un profesional capaz de instrumentar los cambios deseados, pero más aún, motivado en buscar y proyectar continuamente, cambios fundamentados desde la ciencia, que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa en la que se desarrolla profesionalmente.

Se asume, por tanto, que la investigación educativa constituye

...un proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa, conscientemente orientado y regulado por el método científico, con la finalidad de producir determinados resultados científico-técnicos que posibilitan describir, explicar, predecir y transformar el objeto en correspondencia con los

problemas inmediatos y perspectivas del desarrollo de la educación en un contexto histórico concreto” (Castellanos, 2003, p. 2).

Así, la investigación educativa es la actividad de producción científica en el campo de las Ciencias de la Educación.

En la concepción de la investigación educativa asumida por los docentes de la Escuela de Postgrado de la USIL el proceso investigativo se aborda de manera flexible para ampliar y enriquecer el conocimiento a partir de su propia naturaleza y dejar la posibilidad de una discusión abierta que pueda contribuir a perfeccionar no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también la propia investigación. No se trata solo de explicar y describir únicamente los fenómenos, sino de buscar su transformación a partir de una correcta planificación de las acciones que conduzca a un resultado más efectivo.

La asunción de los fundamentos teóricos que guiarían el trabajo de la Escuela de Postgrado en relación con la Maestría en Ciencias de la Educación partió de reconocer que “...la investigación educativa se ha ido modificando a medida que han surgido nuevos enfoques para el tratamiento de los fenómenos educativos [...] determinada por conflictos y debates paradigmáticos, desde enfoques marcadamente positivistas a enfoques más abiertos y pluralistas” (Schuster, Puente, Andrada y Maiza 2013, p. 114) Ello evidencia que existe preocupación por hacer de la investigación educativa una actividad “estrictamente científica” pero con una mayor flexibilización, que permite tener en cuenta aspectos tales como: qué investigar, quiénes deben participar, para qué investigar y cómo debe organizarse la investigación. De ahí que se tomó partido por una concepción de la investigación educativa abierta, flexible, participativa y asequible a los profesionales de la educación, comprometida con la resolución de problemas planteados desde la propia realidad educativa.

La investigación científica constituye un proceso de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad natural o social impulsado por factores objetivos, dados por las demandas de la sociedad y de la propia ciencia. Sin embargo, el investigador interpreta y enfrenta esas demandas desde su propia subjetividad, construyendo el conocimiento a partir de determinados supuestos ontológicos, lógicos gnoseológicos y axiológicos (Castellanos, 2003) es decir, desde una perspectiva específica que en la ciencia se reconoce como enfoque de investigación. Las premisas de partida, aunque no siempre son concientizadas por el investigador, influyen directa e indirectamente en su quehacer investigativo.

Por consiguiente, se destaca la importancia de asumir un determinado enfoque de forma consciente, con vistas a disponer de referentes que sirvan como guía orientadora en el desarrollo del proceso investigativo: “...el paradigma positivista, [...] el interpretativo y, [...] el sociocrítico. Cada uno de estas perspectivas se rige sobre postulados que la definen particularmente; en especial, en cada una de ellas se concibe la realidad social de una forma única” (Fonseca, 2015, p.119)

En este aspecto los autores coinciden con Castillo (2015) cuando afirma que “...cada paradigma tiene limitaciones y ventajas y, por ende, poseen potencialidades limitadas en la investigación educativa, de acuerdo al objetivo y el objeto de la misma” (p.8). Las limitaciones fundamentales de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico

están dadas por su parcialización, ya que legitiman e hiperbolizan el estudio de una faceta particular de los fenómenos de la realidad social y educativa en detrimento del análisis pluridimensional de las totalidades dinámicas, multideterminadas y portadoras de propiedades emergentes que no pueden ser deducidas de sus elementos componentes.

Así, con relación al objeto del conocimiento, en el caso del positivismo, éste se centra en el estudio de conductas externas, objetivas, observables y medibles; para el paradigma interpretativo son los fenómenos subjetivos y para la investigación sociocrítica-participativa son problemas de la práctica en contextos singulares. Igualmente, los enfoques metodológicos derivados de estos paradigmas generan polémica y condicionan que en las investigaciones se dimensione lo cuantitativo sobre lo cualitativo, se privilegie lo cualitativo o se defienda la interacción dialéctica entre ambos. Esta última es la posición teórica que se asume en nuestra Escuela de Postgrado: un enfoque electivo (Castellanos, 2003) que posibilite a los investigadores emplear métodos cuantitativos o cualitativos en función del tipo de información que necesite para sistematizar o construir la teoría o explorar determinada realidad educativa.

Consecuentemente, "...el carácter electivo consciente y la sistematización de los referentes o supuestos, constituyen criterios esenciales para establecer la distinción entre un enfoque investigativo coherente y las variadas posiciones eclécticas predominantes en este campo" (Castellanos, 2003, p.28).

El enfoque electivo está basado "...en la selección consciente de determinados supuestos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos. Estos supuestos no tienen una salida directa en el proceso investigativo, sino que se expresan de forma transversal" (Llivina, Arencibia y Hernández 2004, p. 80). Es un enfoque que evita un esquema rígido al investigar una realidad tan rica y diversa como es la realidad educativa; por el contrario, se aportan diferentes ideas, criterios y aspectos que deben tenerse en cuenta en el complejo proceso de la investigación educacional.

En consecuencia, la investigación responde a una lógica interna, no formal, cuya dirección está marcada por la naturaleza de la dialéctica, de modo que las etapas y componentes del proceso conforman una totalidad orgánica y se vinculan entre sí de forma dinámica y contradictoria, regidos por determinadas regularidades, principios, leyes y relaciones sistémicas.

Otra consecuencia importante de asumir un enfoque electivo está en la propia lógica a seguir durante el desarrollo de la investigación educativa que difiere de los momentos propuestos en los enfoques positivistas, interpretativos y sociocrítico-participativo. No es que el investigador no se atenga al método científico como estrategia orientada a la búsqueda de conocimientos para transformar la realidad, sino que, seleccione métodos, técnicas y procedimientos en correspondencia con la naturaleza del fenómeno estudiado y someta la información recogida a una valoración cuantitativa y cualitativa, de acuerdo con el contexto en que se producen los hechos, los sustentos teóricos y el compromiso adoptado con la transformación de esa realidad.

Cuando se revisa la literatura científica se encuentran una serie de definiciones sobre el método científico, que lo presentan como una sucesión de pasos (Salkind, 1999),

presuntamente infalibles y de validez universal, capaces de garantizar el éxito de la investigación en cualquier circunstancia, época, contexto, grupo de personas o de fenómenos. En opinión de los autores, se reduce el método científico a una metodología de investigación formal de pasos, reglas y prescripciones de determinados elementos estructurales del diseño, informe y técnicas de recogida de información. Razón por la cual se asume lo que en torno al método científico plantea Castellanos (2003):

...estrategia orientadora de la investigación, que no se reduce a reglas y procederes elaborados especulativa y arbitrariamente, [...]. Por el contrario, si constituye el camino general para penetrar en el conocimiento de una porción del mundo natural o social, debe tener sus pivotes en una determinada concepción acerca del objeto de estudio. (p.31)

Según esta definición, el método científico debe considerarse como una estrategia general de enfrentamiento a la búsqueda del saber, con una dirección consciente y la correspondiente organización y que, al mismo tiempo, se basa en un determinado aparato conceptual, en estrecha relación con la esencia misma del objeto, con sus leyes y regularidades, y con la práctica, como punto de partida y finalidad del conocimiento.

La lógica propuesta para las investigaciones desarrolladas por los maestrantes fue la siguiente (Castellanos, 1999):

- Exploración inicial de un segmento de la realidad educativa, con la finalidad de descubrir y seleccionar aquellos problemas que es necesario investigar.
- Construcción activa del objeto de estudio, sobre la base de determinados referentes ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos, teóricos, prácticos y valorativos.
- Selección de métodos, técnicas y procedimientos para la indagación.
- Examen de posibles respuestas alternativas desde la lógica dialéctica y desde un marco concreto.
- Elaboración y presentación del informe, entendido como documento científico divulgativo, no burocrático, en el que tiene lugar la discusión e intercambio del saber con vistas a su socialización y difusión.

Se mantuvo la idea de que el proceso investigativo debía ser organizado y con el rigor necesario, pero sin la rigidez que le impidiera enfrentar las contradicciones y seleccionar, en caso de ser necesario, caminos divergentes e imprevistos. La secuencia no podía ser por tanto lineal; ocurren avances y retrocesos, en lo que es indispensable en ocasiones revalorar, cuestionarse, hacer replanteamientos. Sin embargo, existen momentos que no pueden ser obviados, o cuyo ordenamiento no debe alterarse. Por ejemplo, no es científicamente válido plantearse una hipótesis sin haber realizado de forma previa la formulación del problema, o construir un marco teórico sin la revisión de investigaciones y evidencias empíricas acumuladas en otros trabajos.

En particular, la investigación educativa se encarga de perfeccionar el sistema educativo y generar conocimientos que enriquezcan las Ciencias de la Educación en correspondencia con los problemas inmediatos y perspectivas. En la experiencia referida a la Maestría desarrollada en la Escuela de Postgrado de la USIL se enfatizó no

solo en describir, explicar y predecir, como funciones de la actividad científica, sino y sobre todo, en transformar los fenómenos y procesos educativos y los sujetos que intervienen en dichos procesos. Como consecuencia lógica de esta concepción de la investigación educativa se obtienen resultados que todo investigador se propone alcanzar para cumplimentar su objetivo y, al mismo tiempo, contribuir a darle solución a su problema científico.

El resultado científico como "...producto de la actividad investigativa en la cual se aplican métodos, procedimientos y técnicas de determinada ciencia, que permite darle solución, total o parcial, a cierto problema y, se materializa en sistema de conocimientos teóricos o prácticos" (Valle, 2013, p.12). En el caso de las investigaciones educativas que patrocina la USIL se exige que tengan actualidad, novedad y valor científico.

Los resultados más frecuentes fueron:

- La elaboración de planes de estudio o programas que permitan perfeccionar, modificar o sustituir los existentes. Ejemplo de ello es la investigación *Ajuste curricular en el área de Historia, Geografía y Economía del nivel secundaria de la Educación Básica Regular*, de la maestrante Aleida Ysela Ureta Chávez.
- Modelos, metodologías, estrategias u otros similares que vayan encaminados al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en determinados grados o disciplinas o en algunos de sus componentes. Ejemplo de ello son las investigaciones *Estrategia metodológica para la gestión pedagógica de instituciones educativas multigrado de la provincia Canchis-Cusco*, del maestrante Walter Alberto Espinoza y la *Guía metodológica para desarrollar habilidades investigativas en Ciencia, Tecnología y Ambiente en estudiantes del VII ciclo*, de Nelly Vega Olivos.
- La elaboración de medios, recursos materiales o sistemas de ellos que optimicen el proceso educativo. Ejemplo de ello son las investigaciones *Diagramas de flujo para resolución de problemas lógico computacionales en clubes de robótica educativa*, defendida por el maestrante Roberto Carlos Ortiz Ortiz y *Presentaciones multimedia: una estrategia didáctica para desarrollar la comprensión y aplicación de tecnologías en Educación para el Trabajo*, de Manuel Eduardo Villanueva Ochoa.
- La sistematización teórica derivada de la revisión bibliográfica donde se asume una posición crítica y comparativa con otras o la elaboración de una teoría estructurada en forma de un sistema de conceptos, categorías, propiedades, principios y leyes que pueda modificar o sustituir otras teorías o la caracterización de un fenómeno educativo (objeto de investigación) a partir del estudio de sus antecedentes, situación actual y sus tendencias en el desarrollo. Una muestra de ello fue la investigación *Desarrollo de inteligencia emocional y kinestésica en la Educación Física en estudiantes del V ciclo de Educación Primaria*, de la autora Ada Justa de la Cruz Ordoñez.

Todas las investigaciones referidas fueron asesoradas por el autor principal y defendidas exitosamente durante la VI edición de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Escuela de Postgrado de la USIL en el año 2015.

A grandes rasgos se presentó la concepción de la investigación educativa asumida por el colectivo de docentes de la Escuela de Postgrado de la USIL que trabajan con los diferentes cursos de la Maestría en Ciencias de la Educación, en la que subyacen requerimientos psicopedagógicos que se deben tener presente junto a las exigencias del método científico.

La concepción de la investigación educativa que se asume en la Escuela de Postgrado de la USIL parte de considerar que los maestros y profesores de las instituciones educativas deben poseer las competencias necesarias para diseñar, planificar y ejecutar investigaciones científicas que contribuyan a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que su trabajo pedagógico sea una actividad profesional con base científica. Asimismo, se considera la investigación educativa como un proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa, conscientemente orientado y regulado por el método científico.

El hecho de considerar el método científico como una estrategia general de organización y orientación del proceso de la actividad científica, es otro de los fundamentos teóricos definitorios en nuestra concepción de investigación educativa, en otras palabras el método científico está encaminado a la obtención de un nuevo conocimiento que describa, explique y prediga los fenómenos y procesos educativos y los sujetos que intervienen en dichos procesos pero también que sirva para transformar la realidad, en última instancia, objetivo que guía el trabajo del maestro investigador.

A las ideas anteriores se une que el proceso investigativo debe ser organizado y con rigurosidad científica, pero con la flexibilidad que le permita al maestro o profesor investigador seleccionar, de ser necesario, caminos imprevistos; este es uno de los planteamientos esenciales del enfoque dialéctico y electivo asumido como enfoque de investigación.

REFERENCIAS

- Castellanos, B. (2003). *Esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) sobre la investigación educativa*. La Habana: CEE. UPEJV.
- Castillo, N. (2015). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Revista Mendive*. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/download/353/351>
- Chirino, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de Ciencias Pedagógicas. *Revista Varona*, 55. La Habana.
- Fonseca, J. G. (2015). *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8899/IndiceGeneral.pdf?sequence=7>
- Llivina, M; Arencibia, V. y Hernández, R. (2004). El papel de las Ciencias Sociales en el desarrollo sostenible de la educación. *Revista de Ciencias Humanas UTP* (34) 75-85. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/download/1037/553>

- Messina, G. (2013). ¿Qué es esto del maestro investigador? En: Jaime Velardo Calderón López (2012) *Investigación; Formación y Docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. Zacatecas / UPN, Taberna librería Editores, pp. 35 – 52.
- Ossa, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología* 4(2). Recuperado de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Uttech, M. (2016). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *XXI, Revista de Educación*, 8, 139-150. Universidad de Huelva.
- Valle, A. (2013). El concepto de resultado en la investigación pedagógica. *Revista Mendive*, 11(1). Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/581>
- Valledor, R. y Ceballos, M. (2016). Metodología de la Investigación Educacional: contradicciones lógicas. *Opuntia Brava*, 8, Monográfico especial. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/images/redipe/redipe1.pdf>