

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA *¿Qué es? ¿Cómo se hace?*

Jorge Rodríguez Sosa

Diciembre, 2005

D O X A
Desarrollo de capacidades
en investigación y evaluación

RODRÍGUEZ SOSA, Jorge

La Investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace? – Lima, Perú, 2005.

123 pp.

Investigación educativa / Paradigmas y enfoques /
Métodos de investigación / Técnicas e instrumentos /
Proyecto de mejoramiento educativo

Editado por Jorge Rodríguez Sosa

Auspiciado por DOXA

© Jorge Rodríguez Sosa

Tirada: 5000 ejemplares. Primera edición

Carátula: Kike Sarmiento

Fotografías: Archivo Instituto de Pedagogía Popular / Archivo **desco**

Diagramación: Juan Carlos García M. ☎ 226-1568

Cuidado de la edición: Martín Paredes Oporto

ISBN 9972-33-237-3

Hecho el depósito legal 2005 – 9019 en la Biblioteca Nacional del Perú

Impresión: ali arte gráfico publicaciones srl.

Américo Vespucio 110 Covina, La Molina ☎ 349-6655

Lima, diciembre de 2005

ÍNDICE

Prólogo	9
Presentación	11
Introducción	13
Primera parte	
Paradigmas y enfoques en la investigación educativa	17
1. Paradigmas en la investigación educativa	19
1.1. El paradigma positivista	20
1.2. El paradigma naturalista	23
1.3. El paradigma sociocrítico	26
2. Enfoques en la investigación educativa	29
2.1. El enfoque cuantitativo	29
2.2. El enfoque cualitativo	30
2.3. Comparación de enfoques	31
3. La investigación en la acción y los enfoques metodológicos	33
Segunda parte	
La investigación acción educativa: orígenes, corrientes y características	35
1. Orígenes de la IAE	38
2. Corrientes en la IAE	40
2.1. La investigación acción participativa	40
2.2. La investigación acción colaborativa	41
2.3. La investigación acción crítica	42
3. Características de la IAE	44
Tercera parte	
El proceso de la investigación acción educativa	47
<i>Primera fase: Identificación y tratamiento del problema</i>	50
1. Identificación del problema	50
2. Tratamiento del problema	55
3. Diagnóstico del problema	59
<i>Segunda fase: Formulación de objetivos</i>	63
<i>Tercera fase: Definición del plan de acciones</i>	65
1. Determinación de los campos de acción	66
2. Formulación de las hipótesis de acción	67
3. Determinación de las acciones	70
4. Definición de los resultados esperados	70

5. Determinación de las actividades de organización	71
6. Previsión de los recursos	72
<i>Cuarta fase: Implementación y ejecución de las acciones</i>	72
1. Implementación de las acciones	72
2. Ejecución de las acciones	74
<i>Quinta fase: Evaluación de las acciones y reflexión crítica</i>	75
1. Evaluación de las acciones	75
2. Reflexión crítica	78
<i>Sexta fase: Difusión de resultados</i>	79
1. Definición de contenidos	80
2. Definición de públicos	81
3. Definición de medios	81
Cuarta parte	
Técnicas para el recojo de datos e información	83
1. La entrevista	86
1.1. Pertinencia y utilidad	86
1.2. Procedimientos de ejecución	87
1.3. Ventajas y limitaciones	88
2. El grupo de discusión dirigida	89
2.1. Pertinencia y utilidad	89
2.2. Procedimientos de ejecución	91
2.3. Ventajas y limitaciones	91
3. Los talleres multiactores	92
3.1. Pertinencia y utilidad	92
3.2. Procedimientos de ejecución	92
3.3. Ventajas y limitaciones	94
4. La observación	95
4.1. Pertinencia y utilidad	95
4.2. Procedimientos de ejecución	96
4.3. Ventajas y limitaciones	96
5. El tratamiento de datos e información secundaria	100
5.1. Pertinencia y utilidad	100
5.2. Fuentes de uso recurrente	100
Quinta parte	
El proyecto de mejoramiento educativo	103
Formato de proyecto	105
Ejemplo de proyecto de mejoramiento educativo	106
Anexos	115
Bibliografía	122

**La investigación acción educativa:
¿qué es? ¿cómo se hace?**

Jorge Rodríguez Sosa

Enero, 2005

PRESENTACIÓN

Es lugar común aceptar la importancia estratégica de la producción sistemática de conocimiento y que países –como el nuestro- tenemos serias falencias en este campo, lo que deviene en dependencia científico-tecnológica y limitaciones en el desarrollo de una cultura investigativa: el mismo desarrollo humano de los peruanos se ve afectado por esta situación. Por ello, todo impulso de la práctica investigativa aplicada a un sector tan estratégico como la educación, resulta muy importante. El presente texto cumple esa labor de promover la producción sistemática del conocimiento en, desde y para la educación del país.

Con solvencia académica en los contenidos, con enfoque crítico y con un desarrollo didáctico de los temas, *Jorge Rodríguez Sosa* consigue un significativo aporte en la difusión del trabajo investigativo en el campo educacional. Para ello, asume como una de las formas de hacer investigación educativa a la Investigación Acción Educativa (IAE). Es importante este deslinde en la medida que la propuesta no resulta cerrada, sino que se asume como parte de un trabajo investigativo más amplio.

De hecho, la producción sistemática de conocimiento se puede dar en el campo cuantitativo y cualitativo, con métodos de ambos enfoques y asumiendo como objeto de estudio la objetividad o la subjetividad de algunas situaciones o procesos. De igual manera, la investigación –en algunos momentos- significa ruptura y no simple mejoramiento evolutivo del conocimiento ya existente sobre la realidad. Siendo así, el reconocer que la IAE es solamente una de las formas de hacer investigación deja suficiente apertura para combinar estudios cuantitativos y cualitativos, así como para la evolución y revolución del conocimiento en la práctica educacional.

Cuando en la AIE se pone énfasis en los sujetos que practican-investigan, el enfoque permite que el nuevo conocimiento sistemáticamente producido se genere de manera participativa, orientado al mejoramiento de la práctica educativa misma. Pero su carácter focal condiciona al cambio inmediato y referido a contextos específicos, cuando –a veces- se requiere de transformaciones más amplias y orgánicas en la educación o en la sociedad. Sin embargo, aún aceptando la necesidad de transformaciones más amplias, la IAE resulta una herramienta muy potente para los cambios permanentes en nuestras instituciones educativas.

El presente texto aporta con rigurosidad a una mejor comprensión y práctica de la IAE, este es su mérito. Los docentes de aula tienen un excelente instrumento de trabajo. Los colectivos de maestros innovadores pueden usarlo para ir mejorando su práctica. Los profesores de los centros de formación magisterial tienen una guía para orientar a sus estudiantes en la fascinante aventura de hacer investigación.

La Investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace? resulta ser un texto de gran utilidad y que complementa el trabajo investigativo convencional.

Sigfredo Chiroque Chunga
Investigador del Instituto de Pedagogía Popular

INTRODUCCIÓN

La investigación acción educativa y el cambio en educación

Es un lugar común el sostener que la investigación educativa tiene como finalidad el cambio permanente de las prácticas educativas. Desde ese punto de vista, cada investigador, al margen de sus orientaciones epistemológicas y metodológicas e incluso de los propósitos inmediatos de sus particulares investigaciones, estaría interesado en que las prácticas educativas ocurran cada vez de mejor manera. Si se las describe, se las explica, se las representa con modelos o si se interviene directamente sobre ellas, en el fondo siempre se tendría la intención de que un mayor conocimiento y comprensión acerca de las mismas conduzca, tarde o temprano, a su transformación en sentido positivo. En otras palabras, el cambio actúa como una especie de fin último con el cual se realiza la investigación educativa, aunque no toda investigación realizada culmine necesariamente y de inmediato con la introducción de un cambio.

Apoyados en este argumento, podemos sostener que la práctica real de la investigación educativa ocupa posiciones dentro de un espacio amplio definido por dos propuestas polares: la generación de un conocimiento entendido como aportación a la teoría, con independencia de un compromiso por su aplicación inmediata (propuesta de cambio diferido); o la generación de un conocimiento entendido como el análisis sistemático de los diversos factores que inciden en una práctica concreta, para intervenir sobre ella y transformarla favorablemente (propuesta de cambio inmediato). Estas propuestas diferenciadas también se expresan en la manera como se concibe la solución a los problemas que la investigación enfrenta y en la diversidad de los ámbitos en los que se aporta con la solución de los mismos: en una investigación de corte más básico la respuesta a un problema puede concretarse en productos tales como teorías, modelos, políticas, etc., mientras que en la investigación aplicada se responde a problemas entendidos como necesidades de cambio en las prácticas educativas concretas, y sus productos son siempre experiencias de transformación.

Dentro de ese abanico de rutas y posibilidades, la investigación acción educativa (IAE), como forma particular de la investigación educativa, siempre será investigación aplicada; siempre tendrá como propósito inmediato el cambio y siempre se desarrollará en el marco de la acción. Los procesos de IAE siempre serán prácticas investigativas estrechamente ligadas al cambio de prácticas educativas.

Adicionalmente, la IAE siempre se asociará a prácticas participativas en las que el docente podrá hacer jugar sus propias concepciones e intereses para el mejoramiento de las prácticas educativas. Una característica básica de la IAE es que la experiencia en los procesos de investigación crea condiciones para que el docente adquiera autonomía y protagonismo.

Es difícil concebir hoy en día experiencias relevantes, viables y sostenibles de cambio en las prácticas educativas que surjan de la intuición y que en su desarrollo no contemplen procedimientos de planificación y evaluación. De allí la importancia de vincular al cambio educativo con la investigación educativa. Esta última será un factor de mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de los cambios en educación; y en ese contexto, la IAE está destinada a jugar un rol protagónico.

¿Para qué un libro sobre la IAE?

En el mundo de la educación es por todos sabido que los docentes actualmente en ejercicio no desarrollaron, en su formación inicial, las capacidades necesarias para ejecutar tareas de investigación y de reflexión sobre su propia práctica. También es conocido que los docentes en formación tampoco desarrollan estas capacidades, lo hacen parcialmente, o su formación se da en condiciones inadecuadas. La formación de capacidades de investigación es una tarea pendiente en cuya realización será necesario comprometer a todos quienes de alguna manera tienen un rol que cumplir: docentes, investigadores, hacedores de política, tomadores de decisiones, entre otros.

Desde diferentes sectores se han hecho repetidas llamadas para que se creen las condiciones que permitan hacer de los docentes profesionales reflexivos y críticos. Los mismos docentes exigen día a día tiempo y formación para poder sistematizar su quehacer. En este sentido, son muchas y muy importantes las opiniones que consideran que la IAE puede aportar una ruta de reflexión sistemática sobre las prácticas educativas, a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia donde se camina. Pero, a pesar de un movimiento internacional favorable a la introducción de prácticas de IAE en la formación de docentes en ejercicio, que crece permanentemente y que cada vez se posiciona mejor, poco se ha hecho por definir marcos metodológicos coherentes para su materialización. Este libro tiene el propósito de ser un aporte en esa perspectiva.

Las ideas principales del libro son tres: que las prácticas educativas se pueden mejorar permanentemente, que la IAE es la opción más coherente para lograr ese cometido y que los docentes son los actores educativos mejor situados para realizar estas tareas. Se ha escrito como una guía abierta para que los docentes en ejercicio investiguen sus propias prácticas. No se ofrece como un método estandarizado y cerrado o como una receta, sino como una propuesta que debe ser experimentada críticamente en cada entorno educativo en que se la utilice; y reformulada y adaptada en caso de ser necesario.

¿Cómo se organiza el libro?

El libro expone la IAE a partir de sus antecedentes históricos y epistemológicos, presenta sus características y profundiza en las metodologías, procedimientos y técnicas con las que, por lo común, opera. Para ello se lo ha organizado en cinco partes:

En la primera parte se hace una revisión de los principales y más conocidos paradigmas en la investigación social y educativa. También se describe y se hace un análisis comparativo de los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo. Se cierra el capítulo con la ubicación de la IAE en el marco de los paradigmas y enfoques.

La segunda parte presenta el semblante de la IAE. Se rastrean las corrientes a través de las que ha evolucionado en las últimas décadas, hasta llegar a ser tal y como la conocemos hoy. Se exponen algunos conceptos y se identifica sus principales características.

En la tercera parte, que es la más importante del libro, se expone un procedimiento que bien puede hacer las veces de un método abierto para la IAE. Se parte de la identificación y formulación de problemas, para continuar con la definición de un plan de acciones (estrategia de intervención), su ejecución, la evaluación del proceso y sus resultados, y la difusión de las experiencias. Cada segmento es trabajado desde el plano conceptual, el manejo de procedimientos y la ejemplificación.

La cuarta parte aborda el tema de las técnicas para el recojo de datos e información. Se presenta un grupo de técnicas priorizadas por ser las de uso más frecuente y recurrente en experiencias de IAE: entrevistas, observación de campo y técnicas grupales y participativas.

Por último, la quinta parte se dedica al proyecto de mejoramiento educativo. Se trabaja con un ejemplo extenso para cuya elaboración se recogen los ejemplos puntuales presentados en la tercera y cuarta partes, para no perder coherencia en la ejemplificación.

PRIMERA PARTE:

**PARADIGMAS Y ENFOQUES
EN LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

1. PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El término paradigma es hoy en día común en los estudios sobre ciencia e investigación. Fue Thomas Kuhn quien lo introdujo al vocabulario científico con su obra “La estructura de las revoluciones científicas”, publicada en 1962. Para Kuhn un paradigma científico es:

Una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos (...) incluye un cuerpo explícito de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica (...) es la fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptados por cualquier comunidad científica.

De Kuhn en adelante el concepto de paradigma científico ha admitido una multiplicidad de significados, pero en términos generales y bastante comunes puede entenderse como una visión del mundo compartida por un grupo de investigadores en razón de ser aceptada como una concepción exitosa, como un conjunto de creencias y actitudes comunes asociadas a dicha concepción; y como una práctica metodológica determinada en el ejercicio de la investigación.

Como es lógico deducir, la tarea de investigación en cualquier campo de la ciencia y, por supuesto en la pedagogía, transita por rutas definidas por distintos paradigmas. Es por ello que el investigador puede aproximarse a la realidad educativa desde diferentes perspectivas, así como utilizar diversos métodos de investigación, recogiendo información a través de una gran variedad de procedimientos, técnicas e instrumentos. Esta diversidad obedece fundamentalmente a las diferentes concepciones y modos de interpretar la realidad educativa, que a su vez resultan de las distintas respuestas que puede darse a las interrogantes planteadas sobre dicha realidad desde las dimensiones ontológica y epistemológica. La diversidad metodológica resultante derivará de las diferentes respuestas dadas en cada ámbito.

Es importante tener presente que entender las particularidades de cada paradigma, sus características y las relaciones que se pueden establecer entre ellos en contextos reales de investigación, supone contar con claridad conceptual respecto de los fundamentos ontológicos y epistemológicos y las orientaciones metodológicas de cada uno, puesto que son estos elementos los que definen a un paradigma de investigación como tal.

La dimensión ontológica del paradigma se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales y a su grado de estructuración. Plantea la controversia de si la realidad social es algo externo a las personas y se impone como dada desde fuera o, por el contrario, es algo construido desde un punto de vista particular o por consenso intersubjetivo.

La dimensión epistemológica aborda la forma de adquirir el conocimiento. El investigador a de contemplar la posibilidad de que el objeto a conocer sea tan estable y externo; y el proceso para su conocimiento requiera de tanta objetividad, que se tenga que adoptar la perspectiva de un observador externo, así como métodos propios de la investigación física. O bien, por el contrario, el investigador puede considerar que el conocimiento sobre un objeto en particular es sólo posible a un nivel subjetivo, constructivista y holístico, lo que requeriría un compromiso y una experiencia compartida con los sujetos implicados y, por lo tanto, una menor atención a los métodos físico naturales.

La dimensión metodológica aborda los problemas que plantea la investigación educativa en relación a los métodos a emplear. Las diversas metodologías que se utilizan en la investigación educativa proporcionan el marco de referencia para examinar los principios y procedimientos empleados para formular los problemas de investigación, dar respuesta a los mismos y evaluar su idoneidad y relevancia.

Las decisiones que se toman en el campo de la investigación educativa respecto a cada una de las dimensiones dependen, en gran medida, de cómo se concibe la realidad social, desde qué paradigma partimos para tratar de entenderla y actuar sobre ella, en el entendido que son las cosmovisiones o paradigmas que asumimos los que tienden a guiar las acciones que emprendemos.

En la investigación educativa actual coexisten diversas propuestas, tendencias y métodos, los que a su vez se enmarcan en distintos paradigmas. Entre los paradigmas considerados como de mayor vigencia, legitimidad y difusión se encuentran el positivista, el naturalista y el sociocrítico.

1.1. El paradigma positivista

Según diversos autores y especialistas, es recién a partir del siglo XVIII que la investigación científica adquiere un carácter sistemático, institucionalizado y estandarizado en sus procedimientos. Esto debido, entre otras razones, al “desencantamiento del mundo”¹ y el carácter crecientemente racional que adquieren las ideologías, las necesidades cada vez mayores de la naciente producción industrial y el éxito alcanzado por cada vez más inventos e innovaciones en el campo de las tecnologías. Pero principalmente esto se explica por el surgimiento de una concepción nueva y particular del mundo (la concepción empirista) y de procedimientos y técnicas novedosas para acercarse al conocimiento de las cosas (los procedimientos de la experimentación), que encuentran como correlato una serie cada vez más perfeccionada de instrumental tecnológico de observación. Esta complejidad de hechos explica, en gran parte, el origen de lo que hoy conocemos como el positivismo.

¹ Frase utilizada por Max Weber para referirse a la pérdida de importancia y centralidad de la religión en las reflexiones y procesos de institucionalización en las sociedades occidentales

El positivismo aparece abocado al estudio de las llamadas ciencias fácticas naturales (física, química y biología), que durante el siglo XVIII eran consideradas como los únicos campos válidos para la práctica científica. Los avances alcanzados por el conocimiento científico en esos campos y el desarrollo de tecnologías ancladas en los mismos, consolidó el prestigio de la ciencia positiva.

Para principios del siglo XIX la ciencia positiva estaba legitimada como la única vía para lograr un conocimiento objetivo y universal sobre el mundo. La identidad entre positivismo y ciencia llegó a ser tal, que este era considerado el método de la ciencia por definición y no había posibilidad de método o procedimiento distinto o alternativo. La investigación científica para ser considerada como tal debía asumir los métodos y procedimientos propios del positivismo.

A mediados del siglo XIX, dentro de un contexto de legitimidad y prestigio del positivismo, los hechos y fenómenos sociales empiezan a ser percibidos como objetos de interés para la reflexión científica. Intelectuales y pensadores como Comte, Mill y Durkheim, asumieron la tarea de definir los principios de una ciencia social². En términos muy puntuales, el proceso consistió en replicar las estrategias y procedimientos investigativos que tantos éxitos habían alcanzado en el campo de las ciencias físico naturales, para el estudio de hechos y fenómenos sociales. Así, sociología e historia y luego la psicología intentarán acomodarse a las exigencias metodológicas del positivismo para lograr que sus reflexiones y resultados sean aceptados como “científicos”.

La investigación social aparece, pues, dentro de los límites filosóficos y conceptuales del positivismo y profundamente marcada por los métodos y procedimientos propios de dicho paradigma. Esta tradición dentro de la investigación social se ha caracterizado por lo siguiente:

Una posición ontológica realista

La realidad es objetiva, existe al margen de la razón y la conciencia humana sobre su existencia. Está sujeta a un orden propio y opera según leyes y mecanismos naturales e inmutables, que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos. La función de la ciencia, dada la objetividad de la realidad, consistiría en descubrir la lógica y el sentido de sus leyes y mecanismos y resumirlos en forma de generalizaciones libres de tiempo y contexto, algunas de las cuales podrían ser formuladas en términos de leyes causa–efecto.

Una postura epistemológica objetivista

El conocimiento consiste en un proceso de descubrimiento de las “características intrínsecas” de la realidad, cuya legalidad constitutiva es susceptible de ser descrita de manera objetiva y libre de valores. El sujeto cognoscente puede

² Un ejemplo ilustrativo de este proceso puede verse en: E. Durkheim. Las reglas del método sociológico. Editorial Losada. Buenos Aires, 1984.

acceder directamente, sin mediación alguna, al conocimiento de dicha realidad a través de los sentidos y de la razón; y las posibilidades de alcanzar un conocimiento objetivo sobre la misma son absolutas.

En ese sentido, la verdad radicaría en la correspondencia entre lo que el sujeto conoce y la realidad que descubre, hecho sólo posible con la intervención del método de la ciencia. Para ello es necesario y posible que el investigador adopte una posición distante, no interactiva, con su objeto de estudio. Se parte del supuesto que los valores y otros factores intervinientes pueden ser controlados de modo tal que no distorsionen los resultados de la observación.

Una metodología experimental

El método de la ciencia es hipotético–deductivo y experimental. Las preguntas o hipótesis se definen a priori, desde la experiencia y la teoría existente, en forma de proposiciones que luego son contrastadas empíricamente bajo condiciones cuidadosamente controladas.

Se sostiene que el método experimental es único, al margen de las particularidades de los objetos que corresponden a las distintas dimensiones de la realidad.

El siguiente cuadro expone en términos resumidos las características centrales del paradigma positivista:

<p>¿En qué consiste la realidad?</p>	<p>Ontología realista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La realidad posee existencia objetiva y está sujeta a leyes y un orden propio.
<p>¿Cómo se relacionan el sujeto y el objeto en la investigación?</p>	<p>Epistemología objetivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La legalidad constitutiva de la realidad es susceptible de ser descubierta y descrita de manera objetiva y libre de valores. ◆ El investigador adopta una posición distante respecto del objeto que investiga.
<p>¿Cómo se procede para generar conocimiento?</p>	<p>Metodología experimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Orientación hipotético–deductiva. ◆ Las hipótesis se establecen a priori y luego son contrastadas empíricamente en condiciones de control experimental. ◆ Diseños definidos y cerrados.

En su evolución a lo largo del siglo XX, el positivismo, luego denominado neopositivismo, ha incorporado algunas modificaciones importantes, pero siempre manteniendo el núcleo básico del paradigma. El positivismo radical, defensor a ultranza de cuestiones como la neutralidad y objetividad de la ciencia, resulta insostenible por su ingenuidad. En la actualidad estos principios han sido abandonados como condición fundamental en el proceso de investigación, pero han pasado a ser ideales con función reguladora, es decir, metas inalcanzables que actúan como puntos orientadores.

El neopositivismo como vertiente surgió en la primera mitad del siglo XX dentro de los límites del positivismo, en gran medida como respuesta a las críticas provenientes principalmente desde el constructivismo y la fenomenología. Su función consistió, en términos concretos, en proponer hipótesis auxiliares que actuaron como cinturones protectores del núcleo básico del paradigma (su orientación experimental y la defensa de la validez y universalidad del método positivo). Simultáneamente, se asumieron planteamientos mucho más flexibles y menos dogmáticos. Se aceptó la diversidad metodológica, e incluso, en casos particulares, se recomendó la pluralidad y variedad de fuentes y técnicas como mecanismo de validación científica.

1.2. El paradigma naturalista

Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX diversos filósofos y humanistas críticos del positivismo, entre los que Dilthey, Rickert y Weber destacan como los más importantes, proponen la singularidad de los objetos propios de las ciencias sociales y de la relación entre sujeto y objeto al interior de las mismas, como justificación para el desarrollo de propuestas epistemológicas y metodológicas alternativas al positivismo.

Dilthey³ destaca que los objetos de las ciencias sociales no son externos ni ajenos al hombre, sino el medio en el que este se inserta. Este hecho hace que el hombre pueda observar su mundo histórico social desde dentro. De esta singularidad de la relación entre sujeto y objeto, Dilthey deduce la singularidad metodológica de las ciencias sociales respecto a las ciencias físico naturales.

Rickert,⁴ retomando las ideas de Dilthey, propone fines distintos para la ciencia positiva y la interpretativa. La primera persigue la explicación (*erklären*) mientras la segunda la comprensión (*verstehen*). La comprensión es entendida como el paso por el cual se aprende lo psíquico a través de sus múltiples exteriorizaciones, que constituyen un mundo peculiar con una forma de realidad distinta a la natural. Este

³ Dilthey expuso sus principales ideas sobre el tema en "Introducción a las ciencias del espíritu", obra publicada en 1883.

⁴ Rickert desarrolló sus ideas en "Los límites en la formación de conceptos en las ciencias de la naturaleza", obra publicada en 1901.

mundo psíquico y sus exteriorizaciones, según Rickert, no puede ser objeto de la mera explicación.

Weber, por su lado, se encargó de desarrollar los fundamentos y sentido de la comprensión como método particular de las ciencias sociales⁵. Para Weber la comprensión consiste en entender las acciones humanas mediante la captación o aprehensión subjetiva, empática, de los motivos y los propósitos de los actores. Para ello se necesita establecer un contacto directo con los sujetos (o lograr una identificación imaginativa con los hechos históricos); pero, en definitiva, el conocimiento logrado así es singular, no pretende descubrir regularidad o ley alguna. Weber sostiene que la comprensión, entendida en ese sentido, es el método específico de las ciencias cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que se nos muestren relevantes, con una significación que no poseen los objetos de las ciencias naturales.

Posteriormente, a lo largo del siglo XX un conjunto de pensadores, tanto desde la investigación empírica --fundamentalmente la antropológica y sociológica-- como desde la reflexión filosófica a través de escuelas como la fenomenología, la hermenéutica, el constructivismo y la filosofía crítica, desarrollan diversos intentos por estructurar métodos de investigación social alternativos al positivismo. El éxito creciente de esas propuestas, con marcado acento en la segunda mitad del siglo, obedece a la convicción de que resulta primordial buscar nuevas formas para abordar empíricamente algunas interrogantes que no han podido ser respondidas satisfactoriamente desde métodos positivistas.

El eje articulador de estas propuestas radica en optar por posiciones críticas a los fundamentos del positivismo, privilegiar como objeto de estudio al mundo subjetivo, abordar los hechos y fenómenos en sus ambientes naturales de manifestación y considerar al proceso del conocimiento como un proceso comprensivo y holístico. Estos puntos comunes han ido, progresivamente, dando cuerpo a un paradigma alternativo, para el cual se ha ensayado distintas denominaciones como las de comprensivo, constructivista, interpretativo y naturalista.

La tradición de investigación naturalista se ha desarrollado con las siguientes características:

Una posición ontológica nominalista

La realidad es una construcción intersubjetiva, es decir, existe en forma de construcciones múltiples, fundamentadas social y experiencialmente, locales y específicas, que dependen en su forma y contenido de los sujetos que las proponen. No existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización; más bien contamos con realidades múltiples construidas a través del lenguaje y limitadas al discurso sobre las mismas.

⁵ M. Weber. Sobre la teoría de las ciencias sociales. FCE. México, 1956.

Mientras el positivismo supone una realidad independiente, la cual puede ser estudiada objetivamente, el naturalismo postula una realidad dependiente de los significados que los sujetos le atribuyen y construida a partir de esos significados.

Una postura epistemológica subjetivista

El conocimiento es concebido como un proceso de construcción que incorpora los valores del investigador y sus propios marcos de referencia. La tarea del investigador consiste en observar el proceso de interpretación que los actores hacen de “su realidad”, es decir, investigar el modo en que le asignan significado a sus propias acciones y a las cosas. Esto implica reconstruir el punto de vista de los actores y enfatizar el proceso de comprensión (*verstehen*).

El investigador naturalista elige la subjetividad no sólo porque es inevitable, sino por que es justamente allí donde se pueden descubrir las construcciones de los sujetos. Si la realidad es construida intersubjetivamente, será entonces la interacción subjetiva la forma indicada para acceder a ella. De este modo, investigador y objeto se fusionan como una entidad y los resultados de la investigación son el producto del proceso de interacción entre ellos.

Una metodología interpretativa

No considera un observador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, uno inmerso en ella, a fin de que pueda comprender su significado. Así podemos entender lo sostenido por Vasilachis de Gialdino (1992), quien señala que “...el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de la observación; deberá hasta cierto punto pertenecer al mundo estudiado (o compenetrarse con él) para poder comprenderlo (vale decir interpretarlo), porque los significados sólo pueden ser alumbrados desde dentro”.

La investigación naturalista es indefectiblemente inductiva (“desde dentro”) y holística (totalizante y única). En ella, las distintas fases del proceso no se dan de manera lineal y sucesiva, sino interactivamente, es decir, en todo momento hay una estrecha relación entre recopilación de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de las teorías. La obtención de la información y el análisis de la misma son procesos complementarios, simultáneos e interactivos.

Cabe agregar a lo dicho que, en rigor, el paradigma naturalista no diferencia entre lo ontológico y lo epistemológico, pues “lo que puede ser conocido” y “el individuo que conoce” se fusionan. Esto implica que no se reporta sobre algo que está “allá afuera”, sino que el objeto estudiado es construido en el proceso de investigación. De este modo, el conocimiento, como construcción humana, nunca será verdadero sino problemático y cambiante.

El cuadro que se presenta a continuación resume de manera muy puntual las características del paradigma naturalista:

<p>¿En qué consiste la realidad?</p>	<p>Ontología nominalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La realidad es una construcción social intersubjetiva. ◆ No existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización.
<p>¿Cómo se relacionan el sujeto y el objeto en la investigación?</p>	<p>Epistemología subjetivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ El conocimiento es un proceso constructivo de comprensión e interpretación de la realidad. ◆ El proceso de investigación incorpora necesariamente los valores (subjetividad) del investigador.
<p>¿Cómo se procede para generar conocimiento?</p>	<p>Metodología interpretativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Las estrategias de investigación son abiertas y libres. ◆ Las hipótesis se van construyendo a posteriori como parte de procesos de observación continuos. ◆ El proceso de investigación supone una comunión e identidad entre sujeto y objeto.

1.3. El paradigma sociocrítico

Bajo esta denominación se agrupa una gama de métodos de investigación nacidos como respuesta a las tradiciones neopositivistas y naturalistas en general. Pretende superar el reduccionismo de las primeras y el conservadurismo de las segundas, proponiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni únicamente interpretativa.

El paradigma sociocrítico incluye posiciones neomarxistas, críticas y de investigación participante en general. Algunos autores lo ubican como una propuesta particular dentro del paradigma naturalista, pero su orientación hacia la solución de problemas prácticos y su marcado acento en el cambio social y el carácter participativo de los procesos de investigación, le otorgan una particularidad que justifica el entenderlo como un paradigma distinto.

Su origen lo encontramos en la segunda mitad del siglo XX como parte de las críticas que un grupo de investigadores -entre quienes Lewin fue el más exitoso- plantearon a la investigación convencional (léase investigación positiva y naturalista) en los siguientes aspectos:

- El carácter elitista de la comunidad de ciencia y el distanciamiento de sus reflexiones y programas de investigación respecto de los problemas reales de las personas, instituciones y comunidades.
- Una supuesta incapacidad de la misma para dar una respuesta y solución adecuada a los problemas más urgentes y sentidos por las personas, instituciones y comunidades.
- Su desdén por incorporar a los actores sociales en procesos participativos de investigación para dar solución a sus propios problemas.

La originalidad de Lewin radica en la aportación de un nuevo concepto de investigación. Para él la investigación social debe ser necesaria y fundamentalmente investigación en la acción: “No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción”. Mediante la investigación acción -- señala Lewin-- los avances teóricos y los cambios sociales se pueden lograr simultáneamente.

En el período que va de mediados los 40 a mediados de los 50 el movimiento de la investigación en la acción tuvo una amplia acogida en círculos de intelectuales, prácticos y tomadores de decisiones. Ese interés originario se fue diluyendo en los años posteriores y es recién a mediados de los 60 que empieza a resurgir, básicamente en contextos educativos de colaboración entre docentes (prácticos) e investigadores para el desarrollo del currículo y el mejoramiento de las prácticas educativas. Este nuevo impulso se ha fortalecido en las últimas décadas, a partir de las experiencias y reflexiones de importantes investigadores como Stenhouse, Elliot, Kemmis y Carr, entre otros.

Sus características ontológicas, epistemológicas y metodológicas son las siguientes:

Una posición ontológica nominalista

Concuerda con el naturalismo en considerar a la realidad como una construcción intersubjetiva que se produce dentro de ciertos marcos referenciales, que resulta de la densidad del conocimiento acumulado por grupos sociales específicos y que se manifiesta como consensos sociales.

Una postura epistemológica subjetivista

Asume, en líneas generales, las ideas básicas de las posturas naturalistas. Su aporte radica en sostener que el conocimiento supone asumir una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad, posición que despertaría en el

investigador una “conciencia verdadera”. Incluso va más allá, al solucionar el problema de la imposibilidad de la neutralidad de modo ofensivo, es decir, incluyendo los valores explícita y activamente en el proceso de investigación y atribuyendo a este un carácter emancipativo y transformador.

Una metodología dialógica y participativa

Parte de la necesidad de incluir las perspectivas diversas de los diferentes actores sociales y de promover procesos participativos en el desarrollo de las experiencias concretas de investigación. El investigador se constituye como un sujeto colectivo de autoreflexión, que no sólo está inmerso en el objeto investigado sino que es parte constitutiva del mismo. Ello quiere decir que investigador y objeto de investigación (ambos colectivos de sujetos) son exactamente lo mismo, por lo que la transformación del objeto supone necesariamente la transformación del investigador colectivo.

El siguiente cuadro expone las características más importantes del paradigma:

<p>¿En qué consiste la realidad?</p>	<p>Ontología nominalista:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La realidad es construida intersubjetiva, social y experiencialmente.
<p>¿Cómo se relacionan el sujeto y el objeto en la investigación?</p>	<p>Epistemología subjetivista y crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ El conocimiento es un proceso constructivo de comprensión crítica y acción sobre la realidad. ◆ El proceso de investigación promueve la incorporación de los valores (subjetividad) e intereses del investigador.
<p>¿Cómo se procede para generar conocimiento?</p>	<p>Metodología dialógica y participativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ El investigador es un colectivo participativo. ◆ La acción transformadora juega el rol principal en la praxis investigativa. ◆ Se promueve la simplificación de instrumentos de investigación para favorecer procesos participativos.

2. ENFOQUES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

¿Qué es un enfoque de investigación? ¿Qué diferencias hay entre un enfoque y un paradigma de investigación? ¿Qué relaciones se establecen entre ellos?. Estas son preguntas importantes a las que tendríamos que dar respuesta en nuestra exposición sobre los enfoques en la investigación educativa.

Existen distintas formas de entender a los enfoques en el contexto de la investigación educativa. Algunos autores utilizan indistintamente los términos enfoque o paradigma para referirse a las concepciones que tenemos sobre las cosas y, por lo tanto, a la forma como actuamos sobre las mismas. Para ellos enfoque y paradigma son estrictamente sinónimos.

Otro grupo importante de autores considera que los enfoques son núcleos temáticos o problemáticos muy importantes y complejos, sobre los cuales hay una gran necesidad de investigación y esclarecimiento. Así entendidos, los enfoques vendrían a ser lo mismo que los programas de investigación, es decir, la delimitación de un campo temático o problemático sobre el que se debe desarrollar un conjunto de investigaciones integradas.

Una tercera posición, que es la que vamos a asumir en este texto, entiende por enfoque a la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos y de ciertas formas de análisis y tratamiento de los mismos. Desde ese punto de vista, se considera que la investigación educativa actual transita por dos enfoques generales: el cuantitativo y el cualitativo.

Así entendidas las cosas, paradigmas y enfoques harían referencia a distintas dimensiones del proceso de investigación. Mientras que los paradigmas tendrían que ver con los compromisos que los investigadores adquieren con ciertas concepciones, teorías y métodos, los enfoques se referirían sólo a la dimensión heurística de los paradigmas, a la elección y aplicación del método. En ese sentido, paradigmas y enfoques son distintos pero complementarios. Los enfoques permiten la materialización de los paradigmas en contextos de investigación empírica.

2.1. El enfoque cuantitativo

Este enfoque parte del supuesto que “...en potencia todos los datos son cuantificables” (Kerlinger, 1975). Para ello se apoya en los fundamentos del positivismo y de la ciencia nomotética (establecimiento de leyes universales), cuya tendencia es hacia la concentración del análisis en las manifestaciones externas de la realidad.

Las características distintivas de la investigación cuantitativa son las siguientes:

- **Sitúa su interés principal en la explicación, la predicción y el control de la realidad.**
- **Tiende a reducir sus ámbitos de estudio a fenómenos observables y susceptibles de medición.**
- **Busca la formulación de generalizaciones libres de tiempo y contexto.**
- **Prioriza los análisis de causa-efecto y de correlación estadística.**
- **Utiliza técnicas estadísticas para definición de muestras, análisis de datos y generalización de resultados.**
- **Utiliza instrumentos muy estructurados y estandarizados, como cuestionarios, escalas, pruebas, etc.**
- **Otorga una importancia central a los criterios de validez y confiabilidad en relación a los instrumentos que utiliza.**
- **Utiliza diseños de investigación pre definidos en detalle y rígidos en el proceso, como los experimentales y ex post facto.**
- **Enfatiza la observación de resultados.**

2.2. El enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Desde esta concepción, se cuestiona que el comportamiento de las personas esté regido por leyes generales y se caracterice por regularidades subyacentes. Los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto, que en lo que es generalizable. Se pretende así desarrollar un conocimiento ideográfico y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística.

En términos generales, las características de la investigación cualitativa son las siguientes:

- **Concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones.**
- **Evita la fragmentación. Estudia los hechos dentro de una totalidad (visión holística).**
- **No admite la posibilidad de generalización de resultados, en la medida que considera que estos están limitados a un tiempo y a un espacio. Desarrolla un conocimiento ideográfico.**
- **No admite los análisis causa-efecto, ya que considera que los hechos se manifiestan como determinación de múltiples factores asociados.**
- **Utiliza técnicas de observación participante y análisis en profundidad, desde una perspectiva subjetiva y particularista.**

- Utiliza instrumentos poco o no estructurados y de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas y en profundidad, grupos de discusión, talleres, etc.
- Utiliza procesos de triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores, para confrontar y someter a control recíproco la información recopilada.
- Utiliza procedimientos de investigación abiertos y flexibles, que siguen lineamientos orientadores, pero que no están sujetos a reglas fijas y estandarizadas.
- Enfatiza la observación de procesos.

2.3. Comparación de enfoques

A continuación se presenta un cuadro comparativo de ambos enfoques, a partir de cinco criterios de comparación:

CRITERIOS	ENFOQUES	
	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
Objetos de estudio	Fenómenos objetivos, observables, susceptibles de medición y análisis estadístico.	Hechos de la subjetividad relativos a la comprensión del significado de las acciones humanas.
Técnicas	Técnicas estadísticas para definición de muestras, análisis de datos y generalización de resultados.	Observación participante y análisis en profundidad.
Instrumentos	Instrumentos estructurados y estandarizados: escalas, cuestionarios, test, etc.	Instrumentos poco o no estructurados: guías de observación, entrevistas, grupos de discusión, etc.
Control del proceso	Criterios de validez y confiabilidad en instrumentos y procedimientos.	Triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores.
Procedimientos	Diseños experimentales y ex post facto. Predefinidos y cerrados.	Diseños abiertos, flexibles y emergentes. No sujetos a reglas fijas.

El debate epistemológico cuantitativo–cualitativo aparece entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando las corrientes naturalistas comenzaron a introducirse en la investigación social como reacción frente a las limitaciones que el positivismo expresaba en este campo. Desde entonces las propuestas de solución han pasado por diferentes momentos, que reflejan los distintos posicionamientos de los investigadores frente al debate.

Una primera posición plantea la **incompatibilidad de enfoques**. Quienes la sostienen afirman que los enfoques son epistemológicamente diferentes y, más aún, constituyen lógicas alternativas que compiten y definen direcciones opuestas. Un representante de esta posición es Nagel (1968) quien afirma que el enfoque de investigación cuantitativo comporta el ideal de una investigación científica unificada, en la que los problemas de medición de los fenómenos son sustancialmente idénticos en el campo de lo social como en el de lo físico natural. Aquí es explícita una propuesta de unificación de la investigación desde los principios del enfoque cuantitativo. Otros autores más recientes, como Lincoln y Guba (1981) y Smith y Heshusius (1986); aceptan la diversidad de enfoques como una realidad irreversible, pero mantienen su postura respecto a la incompatibilidad metodológica entre estos.

Una segunda posición sostiene la **diversidad complementaria de enfoques**. Esta postura siguió temporalmente a la primera. En ella, los enfoques se definen como modalidades distintas pero igualmente apropiadas para estudiar la realidad en un plano de igualdad. Autores como Gage (1983); Soltis (1984); Husén (1988) y Campbell (1997); sostienen que los enfoques son compatibles, no competitivos; y que resultan igualmente apropiados para problemas diferentes e incluso para el mismo tipo de problemas, pudiéndose integrar sus aportaciones.

La tercera posición, que es más reciente, propone la **unidad metodológica**. Esta posición plantea que la investigación social y educativa tiene como propósito último llegar a un conocimiento que pueda utilizarse en un contexto definido (como el educativo, por ejemplo), sea a nivel político o práctico. En ese sentido, autores como Kemmis y Carr (1988) y Morin (1991), sostienen la necesidad de alcanzar un conocimiento pragmático, orientado a transformar la realidad educativa. Se trata de construir una científicidad práctica que sirva como base para la toma de las decisiones que guíen los procesos de cambio e introducción de mejoras educativas.

Al margen de las distintas posiciones expuestas, en la práctica investigativa se ha logrado superar con mucha frecuencia las contradicciones epistemológicas, metodológicas y operativas entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. Los procesos de investigación han demostrado ser bastante eclécticos en la práctica. Al respecto Cerda Gutierrez (1997) sostiene que:

“En el proceso de la praxis investigativa, hemos ido descubriendo que la mayoría de las contradicciones que se dan entre los paradigmas (enfoques) en conflicto, no son tales, sino diferencias de tipo secundario, las cuales tienen un

origen más teórico que práctico u operativo. En la actualidad, en el trabajo de campo, los investigadores tienden a la articulación y complementación de los diversos métodos, instrumentos y técnicas que utilizan libremente en su labor investigativa, independientemente pertenezcan o se asocien con uno u otro paradigma (enfoque)".

En la actualidad el debate epistemológico tiende hacia un punto de esclarecimiento respecto del alcance relativo de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Si situamos procesos de investigación recientes, vamos a observar que en ellos se asiste a la superación progresiva de ambos enfoques, integrándolos para favorecer el uso selectivo y cualificado de los diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos que los componen. Esta situación, que es general en el campo de las ciencias sociales, se presenta con especial fuerza en el ámbito de la investigación educativa.

3. LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN Y LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS

Son muchos los autores que al identificar un marco metodológico para la investigación en la acción, hacen referencia a su marcada vocación por el cambio, su desenvolvimiento en el plano de la acción y su acento en los procesos participativos. Es decir, ponen especial énfasis en sus particularidades como concepción y procedimiento. Aquí sostenemos que al margen de esas particularidades, que dicho sea de paso son ciertas y evidentes, estas prácticas de investigación no escapan a los límites de los enfoques convencionales.

¿A qué enfoque se acerca más la investigación en la acción? ¿Qué procedimientos, técnicas e instrumentos utiliza por lo común? ¿Cómo opera para sistematizar información y reflexionar sobre ella?. La investigación en la acción se desarrolla a partir de grupos de individuos organizados como colectivos de autorreflexión, que formalmente participan en igualdad de condiciones en la totalidad del proceso. Identifica problemas desde las prácticas educativas y trabaja sobre los mismos "desde dentro". Así se entiende que quienes hacen investigación utilizando estas propuestas metodológicas se sientan y definan cercanos a los procedimientos y prácticas de la investigación cualitativa.

Las técnicas de uso común para la observación de hechos y el recojo de datos son de naturaleza abierta y flexible, como la observación de campo, la entrevista no estructurada y las técnicas grupales en general, principalmente aquellas con orientación participativa y dialógica. Con ello se persigue capturar descripciones, percepciones y sentimientos en diferentes actores (uso de perspectivas múltiples) y crear condiciones para construir consensos y acuerdos.

El análisis gira fundamentalmente en torno a la interpretación y privilegia la subjetividad (concepciones, percepciones e intereses) de los actores comprometidos con los procesos de investigación. Se asume una posición

pragmática que entiende a la reflexión y sus productos como un insumo para la acción.

A continuación presentamos un cuadro comparativo con la investigación cualitativa:

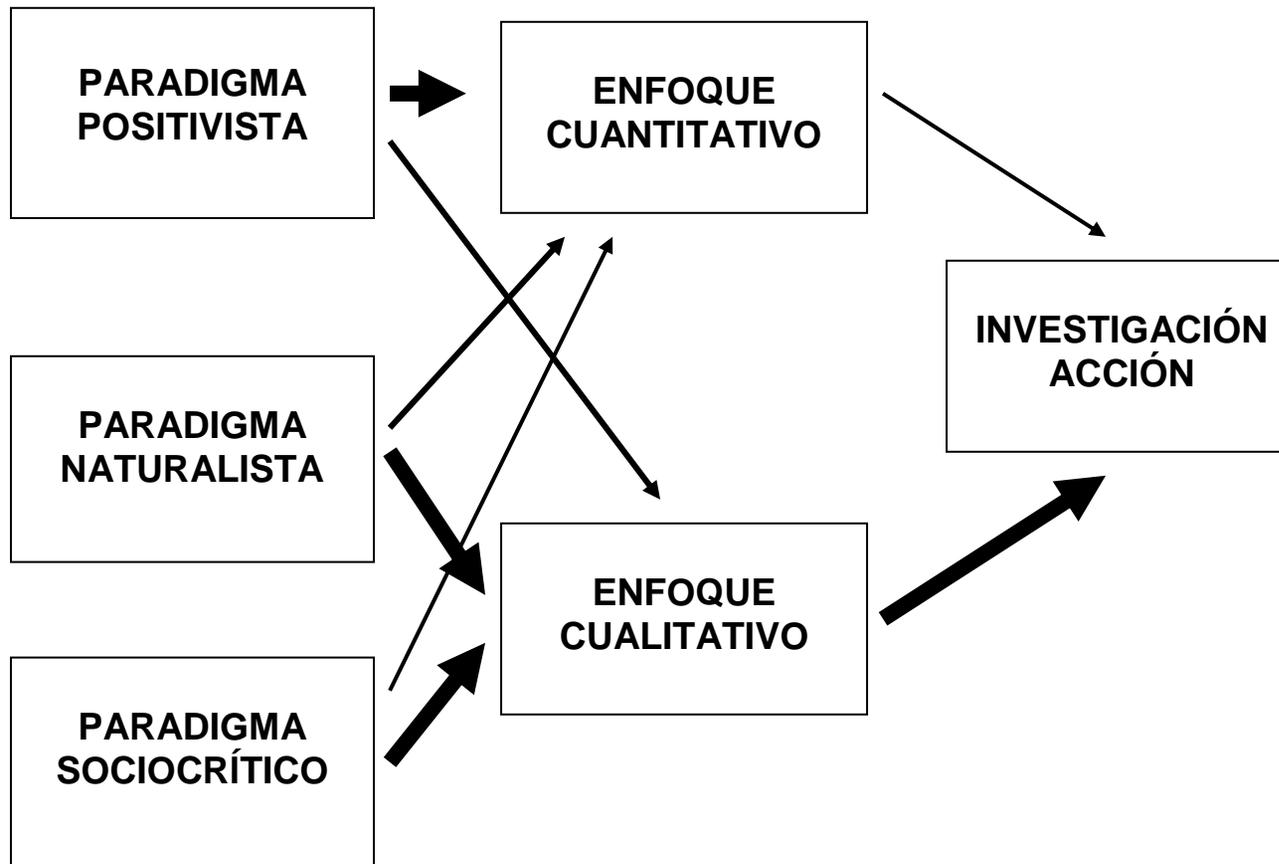
CRITERIOS	INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
Investigador	Colectivo de prácticos apoyados por especialista externo.	Especialista externo.
Técnicas	Observación participante y construcción participativa de consensos y acuerdos.	Observación participante y análisis en profundidad.
Instrumentos	Instrumentos poco o no estructurados: guías de observación, entrevistas, grupos de discusión, etc. Con especial énfasis en aquellos que se desarrollan en contextos participativos.	Instrumentos poco o no estructurados: guías de observación, entrevistas, grupos de discusión, etc.
Control del proceso	Triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores.	Triangulación de técnicas, instrumentos, fuentes y observadores.

El uso de procedimientos, técnicas e instrumentos asociados al enfoque cuantitativo es menos frecuente en este tipo de experiencias. Pero ello no niega que sea perfectamente válido y en ocasiones indispensable. El registro de opiniones en poblaciones más o menos extensas, las observaciones de campo con listas de cotejo o la medición de rendimientos, por citar algunos ejemplos, abren un campo extenso para el análisis cuantitativo.

A continuación se presenta un gráfico (GRÁFICO 1) que permite observar la posición de la investigación en la acción en relación a los paradigmas y enfoques de la investigación social y educativa:

GRÁFICO 1

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL MARCO DE LOS PARADIGMAS Y ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA



El gráfico expresa las múltiples relaciones que se establecen entre los paradigmas, los enfoques de investigación y la investigación acción. Como podemos ver, ésta deriva del paradigma sociocrítico y utiliza fundamentalmente procedimientos, técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo de investigación (nexo graficado con línea gruesa); esto sin dejar de lado las herramientas propias del enfoque cuantitativo (nexo graficado con línea fina), las que constituyen una opción metodológica real pero de uso menos frecuente en este tipo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. Técnicas para la recogida de datos e información. Editorial Lumen. Buenos Aires, 2003.

BARRANTES, R. Investigación: un camino al conocimiento. EUNED. San José de Costa Rica, 1999.

BLÁNDEZ, J. La investigación acción: un reto para el profesorado. INDE Publicaciones. Barcelona, 1996.

BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Allyn and Bacon. Boston, 1982.

BRIONES, G. La investigación social y educativa. SECAB. Santa Fé de Bogotá, 1992.

BUNGE, M. La investigación científica. Editorial Ariel. Barcelona, 1986.

CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca. Barcelona, 1988.

CAMPBELL, D. T. Grados de libertad. En: COOK, T.D. y CH. REICHARDT Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Editorial Morata. Madrid, 1997.

CERDA GUTIERREZ, H. La investigación total. Editorial Magisterio. Santa Fé de Bogotá, 1997.

CONTRERAS DOMINGO, J. El sentido educativo de la investigación. Revista Cuadernos de Pedagogía. Nº 196. Madrid, 1991.

COOK, T.D. y REICHARDT CH. Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Editorial Morata. Madrid, 1997

DELGADO, J.M. y GUTIERREZ, J. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid, 1999.

DOBLES, M^a Cecilia y otros. Investigación en Educación: procesos, interacciones, construcciones. EUNED. San José de Costa Rica, 1996.

DOS SANTOS, I y SANCHEZ S. La investigación educativa: cantidad – cualidad. Un debate paradigmático. Editorial Magisterio. Santa Fé de Bogotá, 1997.

DILTHEY, W. Introducción a las ciencias del espíritu. Editorial Losada. Buenos Aires, 1956.

DURKHEIM, E. Las reglas del método sociológico. Editorial Losada. Buenos Aires, 1984.

ELLIOT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. Editorial Morata. Madrid, 1993.

ELLIOT, J. La investigación acción en educación. Editorial Morata. Madrid, 1997.

GAGE, N. L. Paradigms for research on teaching. En: GAGE (editor) Handbook of research on teaching. Rand McNally. Chicago, 1963.

GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Editorial Morata. Madrid, 1988.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. Effective evaluation. Jossey Bass Publication. San Francisco, 1981.

HESHUSIUS, L. Y SMITH, J. Closing down the conversation. The end of the quantitative - qualitative debate among educational enquiries. En: educational researcher. 1986.

HUSÉN, T. Paradigmas de la investigación en educación. En: I. Dendaluce. Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco. 1988.

INOSTROZA, G. Seminario-taller de investigación etnográfica. Documento de trabajo. Universidad Católica de Temuco – Facultad de Educación. Temuco, 2001.

KERLINGER, F. Investigación del comportamiento. Editorial Interamérica. México, 1974.

KRAUSE, M. La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación. N° 7, año 1995.

KUHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. FCE. México, 1992.

LEWIN, K. Action research and minority problems. Journal of Social Issues. Nueva York, 1946.

LÓPEZ DE CEBALLOS, P. Un método para la investigación acción participativa. Editorial Popular. Madrid, 1998.

McKERNAN, J. Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Editorial Morata. Madrid, 2001.

MORENO BAYARDO, M. Investigación para la innovación educativa. Revista Innovando. Año 1. N° 3. DINNEST – MED. Lima, 2002.

NAGEL, E. La estructura de la ciencia. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1968.

PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN. Investigación para la innovación. Módulo de autoaprendizaje. UPCH – Facultad de Educación. Lima, 1998.

RIKERT. Los límites en la formación de conceptos en las ciencias de la naturaleza. Editorial Losada. Buenos Aires, 1956.

RODRÍGUEZ y otros. Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe. Málaga, 1996.

TABA, H y NOEL, E. Action research: a case study. Association for Supervision and Curriculum Development NEA. Washington, 1957.

TEDESCO, J. C. Los paradigmas de la investigación educativa. En: Universidad Futura. Vol. 1. No. 2. UNAM. México, 1999.

WEBER, M. Sobre la teoría de las ciencias sociales. FCE. México, 1956.