

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN NUESTROS DIAS: METODOS, TENDENCIAS Y PRACTICAS

MIGUEL J. ESCALA

Es una gran oportunidad poder compartir algunas ideas con ustedes sobre la investigación educativa. Antes que nada quisiera comenzar con dos anécdotas.

Primera Anécdota. Como parte del grupo que cooperó con los principales organizadores de este evento, me correspondió detectar investigaciones para ser presentadas aquí. Detecté una sobre la medición del ruido en un ambiente educativo y me pareció muy interesante. Invité a uno de los autores a enviar el resumen para que el comité organizador decidiera sobre su participación y para mi sorpresa no aceptó la invitación. No presentaría el resumen porque consideraba que su investigación no era educativa, "no hemos efectuado ninguna comparación entre el nivel de ruido y el rendimiento académico". Por más que quise convencer a la persona de la relevancia educativa de su trabajo, y por más que quise respaldar mis argumentos con mis grados académicos en educación, la respuesta "pedagocista" se mantuvo. Esa investigación no se presenta en este encuentro.

Segunda Anécdota. (Realmente es una segunda y una tercera, de la cual he sido testigo en varias ocasiones). Por un lado el individuo que ante comentarios sobre varios tipos de investigaciones se ofusca cuando se menciona la palabra investigación participativa: "Por favor, seamos serios, es de investigación que estamos hablando..." Por el otro lado, el individuo que considera que el

Ponencia presentada en el II Encuentro de Investigadores Educativos, celebrado los días 24 y 25 de agosto de 1989 (CEDIE-PUCMM).

Unidad de Estudios Especiales. INTEC.

propósito principal de la investigación educativa es la acción política; si el sistema no se tambalea cuando se presenta una investigación, inmediatamente se denuncia "la naturaleza reaccionaria de esta investigación educativa.."

Estas anécdotas nos identifican dos problemas principales: a) el desconocimiento de la naturaleza de la investigación educativa, y b) la falta de aceptación de la variedad como algo legítimo. El primero es un problema de identidad conceptual, el segundo es un problema de libertad de espacio. Este trabajo comenta alrededor de esos dos problemas, y sobre sus implicaciones.

En la primera parte del trabajo tratamos sobre la identidad de la investigación educativa; en la segunda parte nos referimos a la diversidad de investigaciones educativas y cómo esta diversidad, resultado de la propia identidad de la investigación educativa, produce variedad de métodos, tendencias y prácticas; en la tercera parte detectamos cómo la diversidad se relaciona con otros componentes de la actividad investigativa. Por último analizamos las implicaciones de la aceptación de esta diversidad, para la formación de investigadores educativos. La segunda parte se convierte así en el núcleo de esta presentación, para el cual la primera parte es el elemento introductorio, y las dos últimas partes son los elementos de conclusión.

Identidad de la Investigación Educativa

Es muy probable que con una clara definición de investigación y con una clara demarcación del campo educativo, la definición de la identidad de investigación educativa surja como algo natural. Sin embargo ninguna de las dos tareas previas es tan fácil. Una vez leí que para el lego en biología la definición de célula u organismo era una tarea simple; para el iniciado, se convertía en una de las más difíciles tareas. Es probable que en este auditorio de investigadores educativos o de interesados en dicho quehacer, el lograr definiciones de educación, investigación, e investigación educativa aceptables para todos sea una de las tareas más complicadas que nos podamos proponer.

Aceptemos algunas definiciones de trabajo. Primero, aceptemos que investigar es recolectar metódicamente información con un propósito de transformación. Luego, definamos educación como aquella actividad humana que busca el desarrollo personal de los participantes. En consecuencia, la investigación educativa es la recolección de información con propósito de transformación y que se relaciona con la actividad humana que busca el desarrollo personal de los que en dicha actividad participan.

El componente recolección metódica de información es clave para la idea de investigación, así como también el componente transformador. Toda investigación busca también transformar algo. El tipo de información que se recolecta, y el cómo se hace (la modalidad metodológica) son características que sirven para distinguir una investigación de otra. También el objeto de

transformación es clave para distinguir un tipo de investigación de otro. Aún más, el objeto de transformación es determinante del tipo de información que nos interesa y del cómo se recolecta. Por ejemplo, si mi propósito es transformar el conocimiento (a través del enriquecimiento, de aportar algo nuevo, de refutar algo aceptado) mi investigación será diferente a si mi propósito es transformar la vida de una comunidad (alterar ciertos patrones de comportamiento, hacerla que tomen más conciencia). Comúnmente nos han enseñado, y seguimos enseñando, que las preguntas de investigación y/o las hipótesis determinan nuestra metodología. Pocas veces nos detenemos a pensar que hay otro elemento determinante (anterior, simultáneo o posterior) y es el propósito de transformación.

Por otro lado, una amplia definición de educación que se refiera al desarrollo personal de los que participan en ella, cubre demasiados aspectos relacionados con dicha actividad humana. Sin dudas, la diversidad de interpretaciones de lo que se quiere decir con "desarrollo" es elemento clave en la generación de variedades de investigación educativa; hay también diferentes momentos en el desarrollo, diferentes instancias de desarrollo. Pero hay más fuentes de variedad. Tan importante -para transformar el conocimiento, la práctica, las concepciones de los participantes- pueden resultar aspectos económicos, como aspectos psicológicos, como aspectos ecológicos. La educación, como actividad humana, es en parte actividad científica y se nutre de muchas de las disciplinas y sub-disciplinas conocidas; sin embargo no es una disciplina científica en sí misma. Esta característica, a la vez que es fuente de variedad es fuente de libertad metodológica; no existe (o por lo menos, no hay razón de que exista) una atadura total con un paradigma disciplinario vigente. Ella convierte a la educación en punto de encuentro de múltiples disciplinas y de múltiples tendencias disciplinarias; y pudiéramos añadir, hasta en campo de exploración de nuevas prácticas de investigación, que eventualmente podrán afectar algunos paradigmas disciplinarios vigentes (oportunidad de contaminación entre las disciplinas).

La investigación educativa, por su naturaleza de acción transformadora en el ámbito del desarrollo de las personas, admite una gama de modalidades. Con esta clarificación conceptual, la detección de ruidos en un medio educativo es tan investigación educativa como una investigación de la determinación de los costos de un sistema escolar. A partir de lo que hemos planteado, la investigación educativa que enfatiza la transformación del conocimiento teórico, adquiere un espacio legítimo como la que persigue transformar la conciencia de una comunidad.

Diversidad de investigaciones educativas

Las posibilidades combinatorias entre los diferentes matices que pudiera dársele a los componentes de la definición anterior de investigación educativa

son múltiples. Si combinamos los diferentes momentos del desarrollo con las diferentes disciplinas y con propósitos de transformación diferentes, por ejemplo, tendríamos en cada combinación resultante una variedad legítima de investigación educativa. Si además agregamos otras dimensiones generadoras distintivas tales como unidad de análisis (alumno, escuela, sistema) indudablemente que perderíamos control de la diversidad. Identificar las variedades resultantes sería una tarea totalmente aburrida y poco útil.

Es interesante, sin embargo, que la presentación polémica de la diversidad se sitúe tradicionalmente en la descripción de la posición de los otros (la mala, la tradicional, la caduca) y de mi posición (la buena, la actual, la emergente).

La literatura sobre investigación educativa ha servido como escenario de una larga polémica entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos; una revisión de los últimos años del *Educational Researcher* sería suficiente para detectar la naturaleza de tal polémica; por otro lado, Lincoln (1985) describe una revolución paradigmática antipositivista que declara obsoleto todo método no naturalista. Esta tendencia a reducir la diversidad a dos posiciones antagónicas, limita la descripción a la vez que no permite la libre discusión de las ideas. Por otro lado, muchos libros de metodología de la investigación educativa no entran en la polémica directamente, pero insisten tanto en determinadas variedades de investigación, que en Estados Unidos se ha considerado necesario editar un libro sobre métodos complementarios (Jaeger, 1988); de otra forma quedarían ignorados. Es necesario identificar la diversidad.

Identificación de la diversidad

Ante la opción de hacer una lista interminable de variedades de investigaciones educativas, o de presentar dos variedades antagónicas que se debaten la primacía, es preciso buscar una salida diferente para la presentación de la diversidad. Tomemos a Vielle (1981) como punto de partida.¹ Vielle desarrolla una tipología de la investigación educativa que incluye cuatro tipos principales:

1. Investigación disciplinaria
2. Investigación para el planeamiento
3. Investigación instrumental
4. Investigación en la acción

Además, añade dos tipos que sirven de apoyo a las cuatro principales:

5. Investigación sobre la investigación
6. Investigación documental, bibliográfica o estadística

Para Vielle, mientras que la investigación disciplinaria se preocupa por relacionar variables y aumentar el conocimiento de la disciplina o disciplinas involucradas con un tipo de estudio, la investigación para el planeamiento afecta el proceso de toma de decisiones sobre las acciones futuras. Por otro lado, la investigación instrumental introduce cambios en las prácticas educativas, y la investigación en la acción es en sí misma cambio educativo de los que participan en ella.

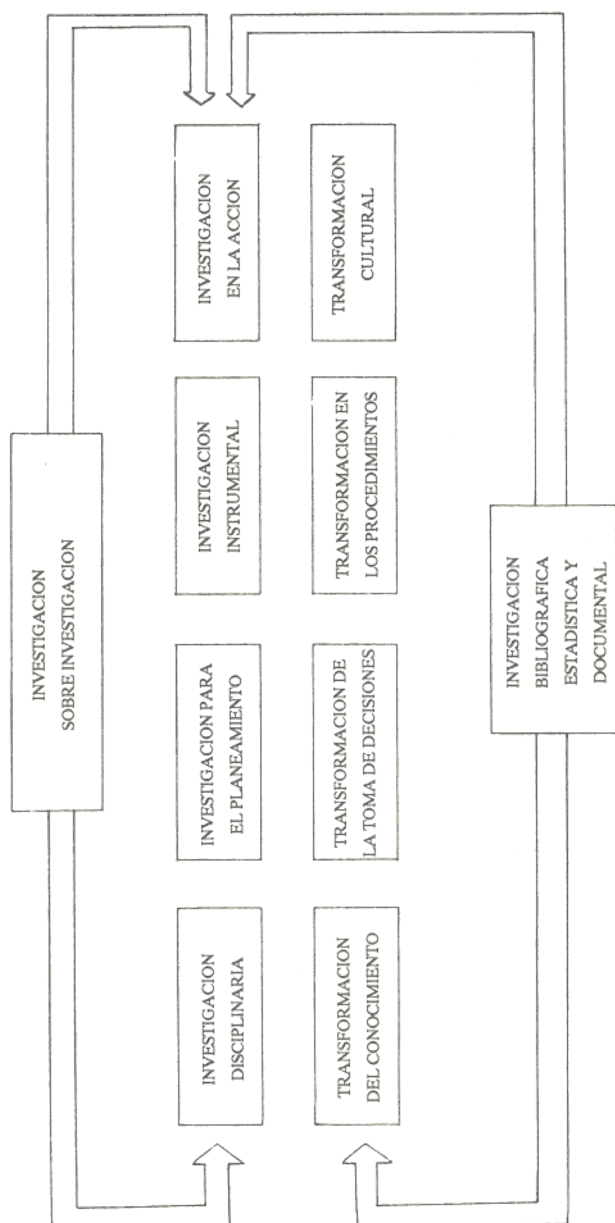
Dicho acorde con la definición de investigación educativa que ya hemos discutido, la tipología central de Vielle está basada en la diversidad de propósitos de transformación. La investigación disciplinaria busca transformar el conocimiento, la investigación para el planeamiento busca transformar la toma de decisiones, la investigación instrumental busca transformar los procedimientos educativos, y la investigación en la acción busca transformar los valores, supuestos y patrones (cultura) de los que en ella participan.

En la Figura 1 se presenta la tipología de Vielle con el componente transformacional de cada tipo. Los dos tipos de investigación de apoyo, transformando el conocimiento (añadiendo u organizando) afectan indirectamente los otros propósitos de transformación.

El gran aporte de esta tipología es organizar el amplio mundo de la investigación educativa basándose en el propósito de transformación. Dicho propósito está íntimamente ligado a la definición de la metodología; esto convierte a la tipología en algo orientador de uno de los elementos claves de la investigación y no simplemente en el reflejo de un ejercicio mental clasificatorio. Veamos los diferentes casos.

Descripción de la diversidad

La investigación disciplinaria está íntimamente ligada con las disciplinas científicas que se puedan interesar por cuestiones educativas. Las variables dependientes van a estar relacionadas con las disciplinas. Por ejemplo, el economista se interesará por tasa de retorno, mientras que el psicólogo se ocupará de tasa de aprendizaje, y el sociólogo se interesará por la movilidad social. Para asegurar el efecto transformador de una investigación disciplinaria en la disciplina correspondiente necesariamente debe realizarse dentro de los más estrictos cánones metodológicos del paradigma predominante. Es probable que el investigador asuma que una modalidad metodológica desviante pudiera transformar el conocimiento. Sin embargo, una cosa es lo que piensa el investigador y otra la comunidad disciplinaria que recibe los resultados. Podemos aceptar que la investigación cumplió su propósito transformador sólo cuando los resultados de la misma son aceptados por buena parte de la comunidad científica. Esto no impide que un investigador adopte metodologías desviantes (quizás contaminadas por otras disciplinas en la experiencia educativa común); este investigador debe estar consciente de que su acción



transformadora costará más trabajo realizarla; debe a veces llegar a aceptar que el reconocimiento de su aporte transformador se le dará de manera póstuma. Esta opción desviante es una opción legítima.

La investigación para el planeamiento no es ajena a las disciplinas; los investigadores generalmente tienen una formación básicas en una disciplina. Sin embargo, no es el paradigma vigente de una disciplina el que facilita la acción transformadora, sino las expectativas de aquéllos que tomarán las decisiones. La metodología en estos casos, es más que nada lo que podríamos llamar una metodología de mercado: el consumidor es quien dicta las características del producto. Si el investigador está realmente interesado en transformar el proceso de toma de decisiones, es necesario que se plantee cuál es la opción metodológica más aceptable por aquéllos que van a tomar las decisiones, de lo contrario los resultados caerán en el vacío.

Hay que tomar en cuenta, además, que la investigación para el planeamiento o la toma de decisiones a pesar de que se pudiera conceptualizar como una actividad racional para la toma de decisiones, es también actividad política en la cual el investigador es uno de los actores. La caracterización clásica de Weiss (1972) sobre los propósitos abiertos y cubiertos de la investigación evaluativa es aplicable a la investigación que Veille llama investigación para el planeamiento. Para maximizar el efecto transformador de la información que se recolecte es preciso que el investigador establezca una relación entre la metodología que hereda de su disciplina básica, y la metodología que es más aceptada por aquellos que tomarán las decisiones. De nada sirve elaborar complicadas estadísticas si es de conocimiento general que el que toma las decisiones si no logra inmediatamente su efecto transformador es un fracaso. La investigación disciplinaria puede esperar el reconocimiento posterior, la investigación para el planeamiento pierde vigencia tan pronto se toman las decisiones sin efecto de transformación.

En relación a la investigación instrumental, o tecnológica, es el tipo clásico de investigación aplicada. Sin embargo, entre la investigación instrumental y la disciplina no median tan perfectamente los pasos propuestos por Hilgard y Bower (1976).² Aunque quisiéramos vincular linealmente la investigación instrumental o tecnológica con la investigación disciplinaria, la realidad es que muchas innovaciones tecnológicas en la educación se efectúan a partir de una práctica exitosa que luego se racionaliza y conceptualiza dentro de ciertos lineamientos disciplinarios. La metodología de la investigación va a estar muy determinada por la necesidad de dar una respuesta adecuada a un problema práctico (de aprendizaje, administrativo, etc.). Es posible que la rigurosidad de la metodología disminuya en proporción directa al riesgo que se corre en su implementación. Los que esperan la solución del problema, más que los pontífices de las disciplinas, son los que van a tener mayor influencia en la determinación de una metodología de investigación. Si se está ante un problema grave donde se presume que una alternativa tecnológica mejorará la situación

sin ocasionar ningún efecto dañino, es muy probable que el efecto transformador se logre sin mucha rigurosidad metodológica y por lo tanto con un tipo de investigación caracterizada por la flexibilidad. Si por el contrario, se busca innovar tecnológicamente para mejorar las condiciones educativas de una situación que está más o menos bien pero que se presume puede mejorar aún más, entonces, sólo se logrará un efecto transformador si la metodología de la investigación asegura con creces las bondades de la nueva alternativa sin correr ningún tipo de riesgo. Muchos otros factores determinan el efecto transformador; le toca al investigador maximizar las probabilidades.

Por último, la investigación en la acción, a la que pertenece el tipo de investigación participativa, no va a definirse por los criterios del investigador ni por las interpretaciones que haga el investigador de las expectativas de aquellos que se espera se vean afectados por el efecto transformador. Este tipo de investigación es, de acuerdo a De Schutter (1986), ocasión de educación de los que intervienen en ella. La incorporación desde el inicio del grupo cuya cultura pretende recibir un impacto transformador va a permitir que cada grupo adopte una modalidad metodológica propia y que sea cada grupo participante el que realmente defina la trayectoria investigativa. En este caso, si el efecto transformador no se da simultáneamente con el proceso de investigación, la investigación puede considerarse un fracaso.

En resumen, el tipo de investigación a partir del propósito de transformación es clave para la determinación de la práctica de investigación. Aunque cada tipo acepta una diversidad interna bien amplia, para cada tipo se establece una vinculación específica entre los determinantes de la metodología y la práctica investigativa. Podemos entonces hablar de cuatro diversidades y de cuatro concepciones específicas de las relaciones entre los elementos que definen una trayectoria de investigación. Una clara comprensión de las implicaciones de cada tipo permitirá adoptar una trayectoria que asegure la transformación deseada, además de cumplir con los objetivos particulares de una investigación.

Consideraciones Adicionales sobre la Diversidad

En esta sección nos vamos a detener a examinar dos aspectos relacionados con la investigación que se ven afectados de manera diferente dependiendo de la modalidad investigativa que hayamos emprendido. Esos dos aspectos son el financiamiento y la difusión de la investigación.

Financiamiento

Vivimos en un país que la investigación, más que un quehacer profesional es, o un ejercicio requerido por un programa académico o un hobby. Parece tonto que hablemos de financiamiento, cuando sabemos que la mayoría de los

trabajos que pudiéramos identificar como investigaciones educativas son financiados por el bolsillo de los investigadores. ¿Quién financia qué tipo de investigación? Sin dudas, que en nuestro país buena parte de cualquier tipo de investigación es financiada directamente por los investigadores e indirectamente por sus centros de trabajo a los que le roban algunas horas para trabajar en esa "otra cosa" que es la investigación, independientemente de su tipo. Examinemos la situación, de una manera diferencial dependiendo del tipo de investigación que discutamos.

El tipo de investigación que encontrará mayores posibilidades de financiamiento es la investigación para el planeamiento. Ciertas instituciones educativas, sobre todo universidades, se preocupan por enriquecer su toma de decisiones con investigaciones contratadas. En otros casos los proyectos internacionales se diseñan con un componente evaluativo o de estudios paralelos en donde se anticipa la contratación de investigadores. Es muy probable que aquellas instituciones públicas vinculadas con la educación si contaran con fondos para patrocinar investigaciones se inclinarían, en primer lugar, por este tipo de investigaciones.

La participativa, no tanto por investigación, sino por su naturaleza de trabajo comunitario (o también "popular") es un tipo de investigación educativa que puede recibir financiamiento a través de instituciones internacionales de corte eclesial o de acción popular. Es probable que constituyan elementos de la propuesta de obtención de fondos como parte de los trabajos habituales de determinadas entidades.

La investigación de tipo instrumental es posible que encuentre su mayor fuente de financiamiento en organismos internacionales que responden directamente a propuestas concretas de investigación presentadas ya sea por entidades educativas o por los propios investigadores. En ocasiones pueden formar parte de determinados proyectos educativos con financiamiento de agencias internacionales, los cuales contemplan mejorar la intervención educativa y para ello requieren el desarrollo y comprobación de alternativas. En esta última modalidad se hace difícil establecer dónde termina la investigación instrumental y dónde comienza la investigación para el planeamiento.³

Es muy probable que en cuanto al financiamiento la cenicienta entre los tipos de investigación sea la investigación disciplinaria. En nuestro medio su fuente de financiamiento principal se vincula a la realización de proyectos comunes con investigadores extranjeros; entre ellos consiguen el financiamiento y el investigador criollo coopera para responder las preguntas que ellos se han planteado.

De manera regular existe financiamiento en el sector oficial para la recopilación de estadísticas, tareas que en ocasiones reciben una inyección de

agencias internacionales. Los otros tipos de investigaciones que sirven de apoyo (documental, bibliográfica, sobre investigaciones) son respaldadas generalmente en las fases de preparación o evaluación de proyectos internacionales. En el caso del CEDIE por su labor de investigación documental recibe financiamiento internacional de manera estable.

Las posibilidades y alternativas de financiamiento varían, pues, dependiendo del tipo de investigación. El investigador debe estar al tanto de sus posibilidades.

Difusión

La tarea del investigador concluye cuando a través de la difusión maximiza las posibilidades transformadoras. Cada tipo de investigación representa una modalidad óptima de difusión. El investigador debe saber elegir a la hora de difundir sus resultados.

El tipo de investigación disciplinaria tiene dos vehículos de difusión principales. Los resultados de la investigación deben presentarse en un evento científico relacionado con educación o con la disciplina, y los mismos deben lograr ser incluidos en una publicación periódica de amplia circulación. A mayor prestigio del evento o de la publicación periódica, mayores posibilidades de lograr el propósito de transformación. De más está señalar que los eventos nacionales escasean y que las publicaciones periódicas que aparecen con regularidad en nuestro medio no pasan de tres. Una investigación disciplinaria exige su difusión más allá de nuestros dos tercios de isla. La falsa modestia no puede impedir que una investigación cumpla su cometido a plenitud. El sometimiento de dichas investigaciones a una red documental (tipo REDUC-CEDIE) hace que la misma se difunda más allá de nuestras fronteras.

La investigación para el planeamiento, por el contrario, exige en muchas ocasiones una discreción total en la comunicación de los resultados. Su difusión tiende a ser limitada y sólo para aquellos que contrataron la investigación. El deseo de recibir el reconocimiento de la comunidad científica atenta contra la ética profesional del investigador. Sólo cuando se reciba la aceptación de los contratantes, o cuando se haya especificado que los resultados serían difundidos sin identificar los actores, entonces se podrá comunicar abiertamente lo que se encontró. Sin embargo, no nos perdamos..., el investigador para el planeamiento debe buscar un efecto de transformación en la toma de decisiones; por lo tanto su mayor interés será el de lograr una presentación escrita y oral de tal calidad que logre comunicar los detalles de sus resultados y las implicaciones de los mismos, y logre impresionar a aquellos llamados a tomar las decisiones (a ser afectados transformadoramente). En algunos casos de investigaciones que buscan afectar la toma de decisiones y que no están limitadas contractualmente, los medios de comunicación son excelentes

órganos de difusión para obtener el respaldo público necesario, para maximizar las probabilidades de lograr los efectos buscados.

En el caso de la investigación instrumental, es importante tener claro a qué grupo humano responde el nuevo procedimiento probado. A ese grupo debe dirigirse el mayor esfuerzo de difusión de los resultados; posteriormente, la difusión debe incluir grupos similares, potenciales beneficiarios de los procedimientos resultantes. La difusión se convierte en actividad de venta; así se maximizarán las probabilidades del efecto de transformación que se busca. La naturaleza de los grupos receptores determinará el vehículo de difusión de preferencia.

Por su parte la investigación en la acción buscará difundir sus resultados a otros grupos que no son los que participan directamente en ella (sujetos con cultura en transformación), sólo si se quiere tener un efecto adicional de transformación de otros grupos, a partir de una experiencia modelo. Por la naturaleza de la misma investigación, serán los participantes los que decidirán la extensión de la difusión y las alternativas a contemplar.

Eventos como el que hoy celebramos juegan un papel diferente para cada tipo de investigación involucrada. Si para unas representan el medio óptimo de difusión, para otras representan una oportunidad de intercambio metodológico con una comunidad interesada.

Si el conocimiento de los mecanismos de financiamiento es importante para garantizar el desarrollo de una investigación, la claridad de las posibilidades de difusión es imprescindible para maximizar las posibilidades de logro del efecto de transformación buscado. En ambos casos, el tipo de investigación es clave.

Implicaciones de la diversidad en la formación de investigadores

Muchos que tienen la tarea de formar investigadores educativos o de enseñar cursos de investigación educativa, quizás han ido reflexionando paralelamente a mis planteamientos en relación a su labor. Es preciso que comentemos sobre algunas implicaciones relacionadas con esa tarea formativa.

Antes, es importante esclarecer que es muy difícil encontrar un investigador educativo capaz de desenvolverse exitosamente en los cuatro tipos principales de investigación, tomando en cuenta la variabilidad inter e intra tipos. La diversidad obliga a los individuos a tomar opciones, además de que su formación anterior (vg., disciplinaria) influye en sus decisiones. Todo investigador ha optado por aquel tipo de investigación a que se siente más llamado, y quizás por algún tipo en el que podría incursionar con cierta maestría. Lo dicho anteriormente se relaciona con la formación de investigadores de dos formas: a) el objetivo de la formación no es lograr que todos los que sean formados dominen todos los tipos posibles de investigación, y b) ningún for-

mador de investigadores educativos domina todos los tipos posibles de investigación.

Por lo tanto, ningún curso de Investigación Educativa puede ser exhaustivo, ni ningún profesor será un maestro de todos los tipos, subtipos y tendencias. Sin embargo, es preciso que el profesor del curso de Investigación Educativa, que insiste más en un tipo que en otro, describa el panorama más general a los estudiantes y les justifique por qué el curso enfatiza determinadas modalidades. Para cualquier tipo de curso, la insistencia en la importancia del propósito de transformación en las decisiones de la trayectoria de la investigación reviste gran importancia.

La transformación de investigadores no se completa con un curso o cinco cursos de Investigación Educativa; más aún, habrá economistas, psicólogos e historiadores que hagan investigación educativa sin haber tomado nunca un curso de Investigación Educativa. El investigador educativo responde a un interés por la problemática educativa, a un propósito de transformación y adopta una metodología congruente; eso no se aprende en cursos. La formación de investigadores educativos se logra en un medio de investigación educativa que favorezca esa labor. Cada tipo de investigación educativa se ve más favorecido por determinados tipos de ambientes de investigación. Algunas universidades y algunos centros de educación popular se acercan en ocasiones a esas condiciones formadores de investigadores educativos; una clarificación de su misión investigativa (a qué propósito de transformación responden fundamentalmente) servirá sobremanera para desarrollar un clima formativo que si no encasilla, sí logre investigadores congruentes.

A manera de conclusión

La diversidad de investigaciones educativas es un reflejo de la riqueza que subyace en una concepción amplia de dicha labor. Cada tipo, modalidad, tendencia o estilo tiene un espacio legítimo. La congruencia entre el propósito de transformación de la investigación, sus decisiones metodológicas y sus estrategias de comunicación son los que hacen ganar mayor legitimidad a una investigación educativa y al investigador que está detrás de ella. La formación del investigador debe buscar la aceptación de la diversidad, el dominio de determinados tipos, y la búsqueda constante de congruencia en su trayectoria de investigación. La libertad de espacio se entiende mucho mejor a partir de una clara concepción de investigación educativa; el haber aceptado el propósito de transformación como base de nuestra tipología orienta, justifica la diversidad, pero plantea el reto de la congruencia.

NOTAS

1. El trabajo de Veille lo considero uno de los más interesantes que he leído sobre la conceptualización de investigación educativa. Aunque me aparto de algunos de sus planteamientos, su influencia en algunas ideas del presente trabajo van más allá de la base para el desarrollo de la tipología.
2. Hilgard y Bower (1976) describen seis pasos que median entre la investigación básica sobre el aprendizaje y el desarrollo tecnológico. El primer paso corresponde a investigación experimental con animales y el último paso corresponde a la adopción generalizada de una nueva tecnología.
3. Aunque hemos, expresamente, insistido en las diferencias entre los tipos de investigaciones, es una realidad que hay algunas investigaciones que tienen varios propósitos de transformación. Un ejemplo de actualidad en el país es el caso del "Auto-estudio" de las universidades. Por definición debe servir tanto para mejorar la toma de decisiones como para transformar a los propios participantes del proceso.

El autor desea agradecer a Pedro J. Castillo los comentarios que hiciera a una versión preliminar de este trabajo.

LITERATURA CITADA

- De Schutter, A. **Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos**. Pátzcuaro, México: CREFAL, 1986.
- Hilgard, E. R. & Bower, G. H. **Teorías del aprendizaje**. México: Trillas, 1976.
- Jaeger, R. M. **Complementary methods for research in education**. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 1988.
- Lincoln, Y. S. **Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
- Veille, J. P. **The impact of research on educational change**. Ottawa: International Development Research Centre, 1981.
- Weiss, C. H. **Evaluation research**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.