

¿Qué es la investigación en psicología educacional?

What is research in educational psychology?

Jorge Catalán¹

Resumen

Para responder a la pregunta ¿qué es la investigación en Psicología Educativa?, en este trabajo se propone considerar diversos aspectos: lo que ha sido, lo que puede llegar a ser; los tipos de conocimientos que puede generar; los paradigmas en uso y los intereses rectores del conocimiento que los sustentan; los agentes de la actividad generadora y algunos requerimientos para desarrollar investigación de calidad.

Palabras clave: Psicología educacional, investigación.

Abstract

¿What is the research in Educational Psychology?

In order to answer this question, the present paper suggests considering diverse aspects, such as: what the research in Educational Psychology has been; what its potential is; the kinds of knowledge that it could generate; the paradigms in use and the knowledge of guiding interests that support them. Further, the agents of the generating activity and some requirements to develop quality research.

Key words: Educational psychology, research.

¹ Académico de la Universidad de La Serena.

Investigar parece ser la consigna de estos tiempos. Que se investigue poco. Que hay que mejorar la investigación. Que la investigación es condición necesaria para el desarrollo del país. Que las condiciones para investigar son difíciles.

Como sea, todo indica que en la llamada *sociedad del conocimiento*, el tema de la investigación es algo complejo, valioso e ineludible. Sin embargo, pocas veces queda espacio y tiempo para la reflexión acerca del investigar en sí mismo, sobre su naturaleza y sentido. Lo que sigue es precisamente una invitación a revisar de qué estamos hablando cuando nos proponemos realizar, evaluar o utilizar la investigación proveniente de la psicología educacional.

Si preguntamos ¿qué es la investigación en psicología educacional?, los intentos de respuesta pasan por varias aproximaciones posibles. Desde luego, no estamos refiriéndonos a un fenómeno estático, sino que a un proceso cuyo dinamismo lo hace estar en permanente construcción y reconstrucción. Consecuentemente, dejando en suspenso aún el abordaje de los dos constituyentes básicos de la pregunta (la investigación y la psicología educacional), la respuesta podría elaborarse a partir de lo que ha sido la investigación en este ámbito, o de su situación actual, o bien, de su deber ser.

Evidentemente, la sola formulación de la pregunta merece alguna interpretación respecto de su propósito. El contexto en que se enuncia - unas jornadas de psicología educacional en que se pone en común los esfuerzos por generar conocimiento y se confrontan perspectivas del trabajo realizado y por realizar-, es una situación propicia para intentar algunas respuestas en las que la generación de conocimiento tenga utilidad. Entiéndase lo que sigue, entonces, más que como una constatación o intento descriptivo, como un modo de concebir la investigación en psicología educacional y a la vez como una propuesta para contribuir a que ésta cumpla una función social.

Asumiendo que cuando hablamos de investigación, en primera instancia, hacemos referencia a la acción de generar conocimiento acerca de un objeto específico, queda por delante una conceptualización mayor, la cual requiere de varias consideraciones referidas al objeto mismo en el que se puede llevar a cabo esa acción. En efecto, si bien la psicología educacional parece estar suficientemente caracterizada en cualquier texto actual sobre la disciplina, hay algunos aspectos relacionados con su estatus epistemológico relevantes a la hora de investigar y que no siempre se tienen en cuenta.

He aquí dos que son sustantivos para una estimación de las posibilidades y requerimientos de la investigación:

- Como interdisciplina, la psicología educacional estudia el comportamiento de los actores de procesos educativos. Ontológicamente, el comportamiento es una dimensión inseparable de otras dimensiones de la condición humana que son objeto de estudio de otras disciplinas. Por lo mismo, ella no es accesible en sus significados más profundos sin una aproximación interdisciplinar.
- Tanto los comportamientos de los participantes en procesos educativos, como los procesos mismos, son abordables desde las ciencias sociales y, por su naturaleza, son más comprensibles que explicables.

La primera de estas observaciones tiene como implicancias inmediatas la necesidad de generación de conocimiento con equipos de investigadores de disciplinas diversas y un llamado a adoptar resguardos para evitar reduccionismos.

La segunda, rescata un problema epistemológico nada nuevo en las ciencias sociales, pero absolutamente vigente, sobre el cual se requiere una postura que tenga en cuenta tanto lo que ha sido la investigación acumulada, como las demandas sociales en la actualidad.

Se trata pues, de un objeto de estudio que cuanto más se pretenda delimitar o fragmentar y cuanto más se pretenda aprehender sin asumir su complejidad, tanto más se tenderá a desnaturalizarlo. Esto, lejos de convertir la investigación en una empresa casi inalcanzable por su dificultad, abordable por unos pocos que puedan afrontar altas exigencias de especialización, se traduce en la necesidad de integración de esfuerzos disciplinares diversos y de actores y roles heterogéneos. Así entonces, se debería esperar que los aportes a la investigación en psicología educacional no solamente provengan desde la psicología y exclusivamente de parte de los psicólogos, como tampoco que la generación de conocimientos la realice sólo la “gente de ciencia”.

Si la investigación alude a la generación de conocimiento y si un propósito fundamental es la utilización de éste en contribuir a la función social de educar, es posible diferenciar dos tipos de investigación en psicología educacional: la que genera conocimiento científico y la que genera conocimiento profesional.

El conocimiento científico se identifica con la sistematicidad y la rigurosidad, lo que exige la formación de recursos humanos calificados para lograr una producción validada por la comunidad científica. El

conocimiento profesional tiene como rasgo distintivo el ser generado en el quehacer propio de profesionales, en el ejercicio de su rol y validado en la misma práctica. No cabe oponer estas formas de generar conocimiento. Más bien, lo deseable es alcanzar una suerte de complementariedad entre ambas.

De lo anterior se infiere que la investigación en psicología educacional es la que realizan tanto científicos como profesionales. La formación de unos y otros no es excluyente, sino que en su nivel básico se podría esperar que fuese similar. Es relevante, por lo mismo, la calidad de la formación en investigación que reciban los futuros profesionales de la educación. Se infiere también que en el desarrollo de la investigación en psicología educacional es deseable el aporte de estudiantes en vías de convertirse en científicos o profesionales.

Del mismo modo que la investigación científica debería provenir no sólo desde la propia psicología, la investigación profesional podría proceder de otras profesiones. De hecho, la identificación del “conocimiento profesional” surge del campo de la pedagogía. La concepción originalmente se relaciona con los planteamientos de Dewey (1989)² acerca de la necesidad de crear el pensamiento reflexivo y, más tarde, con la concepción de Schön (1983, 1993) del profesor como un investigador de su práctica, diferenciándolo de un técnico, pues como “práctico reflexivo” genera conocimiento “en” y “sobre” la acción.

Conceptualmente, el conocimiento profesional se puede entender como “el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedentes tanto de su participación en procesos de formación, como del análisis de su experiencia práctica; una y otra puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de la complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, que representan a su vez oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional” (Montero, 2001, p. 80).

Así como el profesor genera conocimiento profesional sobre su quehacer, se podría esperar que un profesional de la psicología genere conocimiento acerca del suyo, aunque aún no se identifique formalmente la existencia de un “conocimiento profesional del psicólogo”, por lo que habría que empezar a reconocerlo desde ya. Ahora bien, si uno y otro tienen aspectos en común al punto de llegar a trabajar en un mismo establecimiento y aportar cada cual desde su especialidad a la tarea

² Traducción al español de versión de 1933.

de educar, queda clara y justificada la alusión al conocimiento profesional para ambos casos, como también se justificaría promover la integración de sus contribuciones.

El conocimiento profesional es muy cercano a la acción, a la experiencia, y se comunica fundamentalmente en forma oral (Marcelo, 1999 y 2002). Esto no quiere decir que prescindamos del conocimiento de la ciencia. Tampoco que sea de menor valía ni que se pueda diferenciar claramente; más bien, constituye una amalgama de saberes propiamente profesionales que incorpora componentes científicos.

La posible confluencia de los dos tipos de conocimiento enunciados no parece ser tarea fácil. Tampoco lo es el conocimiento científico acumulado. Esto no es exclusivo de la psicología educacional ni de las ciencias de la educación, sino que corresponde a una situación que atañe a las ciencias sociales en general. Los modos de hacer ciencia, las preguntas que la orientan, las formas de concebir el objeto y las formas de aprehenderlo, suelen atribuirse al predominio de un determinado paradigma (Kuhn, 1970) que es el fundamento de las realizaciones científicas durante un cierto tiempo, al cabo del cual se agota y se sustituye por uno nuevo. A diferencia de las ciencias de la naturaleza, en las ciencias sociales esto parece no cumplirse, ya que no es posible reconocer una forma básica dominante que sustente el quehacer científico. El conocimiento se genera desde concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas diversas y en varios aspectos incompatibles. Esto lleva a diversas tensiones paradigmáticas.

La situación planteada se confirma en el curso seguido por la psicología educacional. Una revisión de la investigación de los últimos cinco años reportada en nuestro país, sometida al reconocimiento del paradigma que las sustenta a partir de las preguntas ontológica, epistemológica y metodológica propuestas por Guba (1990), ilustra la coexistencia de conocimiento generado desde diversas posturas paradigmáticas. Mientras buena parte de la investigación se orienta a explicar, privilegiando el uso de métodos cuantitativos, otra parte, de amplitud creciente, se orienta a comprender, recurriendo principalmente a métodos cualitativos (Juliá y Catalán, 2000; Juliá y Catalán, 2001; Universidad de Tarapacá, 2002; Ministerio de Educación, CPEIP, 2003; AMCE, 2004). Diversos análisis parecen coincidir en que el conocimiento generado en una y otra corriente es, en términos generales, aún simple y de un nivel de análisis predominantemente descriptivo (Catalán, 2002). Por lo mismo, tiene reducidas posibilidades de promover cambios.

En vista de lo anteriormente expuesto, la investigación en psicología educacional en lo referente a sus fundamentos, parece tener más de una identidad, o bien, una difusión de identidades. Esto plantea el desafío de imaginar un deber ser en la generación del conocimiento de manera de maximizar el valor pragmático de éste, en el entendido que se trata ni más ni menos que de un ejercicio de reflexión, pues sería exagerado tener la pretensión de cambiar el rumbo de la ciencia. La idea es cómo asumir el curso de la tradición y darle sentido a ella.

La investigación en psicología educacional “es” lo que “ha llegado a ser”. El paso siguiente es cómo seguir construyéndola. Por una parte, se requiere una postura frente a las tensiones paradigmáticas y, por otra, buscar formas de contribuir a una progresiva mayor calidad. Lo que se está haciendo hoy será definitorio del futuro del conocimiento que se genere. Por lo mismo, es difícil emitir juicios acerca del presente sin tener en cuenta y sin apostar por una dirección a seguir.

Asumir el curso de la tradición implica reconocer la legitimidad de la investigación generada desde paradigmas diversos. No es necesario hacer una opción radical en favor de aproximaciones más cercanas al positivismo o, en el otro extremo, al paradigma crítico; lo que no significa desconocer tensiones y conflictos. Para muchos efectos, la investigación que privilegia el explicar parece necesaria y conveniente. Sin embargo, se puede decir lo mismo de la que privilegia el comprender. También desde ambas se puede pretender hacer transformaciones.

Difícilmente se puede desarrollar una síntesis que integre enfoques que en algunos aspectos resultan irreconciliables, pero sí es posible intentar una aproximación hacia la complementariedad y articulación. En buena medida, es lo que propone Bolívar (2004) desarrollando un muy fundamentado análisis del explicar, comprender y transformar, refiriéndolo al conocimiento de la enseñanza y teniendo como referentes las perspectivas positivistas y crítica. Las posibilidades de articulación las sustenta en la distinción de tres tipos de intereses del conocimiento, hecha por Habermas (1968, citado por Bolívar, 2004): *interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio*.

A propósito de tal distinción, creo necesario señalar que los intereses dominantes en la investigación, representados por los investigadores, tienen su contraparte social en las demandas de las políticas públicas existentes en un determinado contexto, las que de algún modo se traducen en criterios de calidad, que a fin de cuentas serán los que se utilicen para establecer la sustentabilidad de líneas de investigación o de

proyectos específicos. Consecuentemente, el investigador no puede mantenerse ajeno a los requerimientos sociales que tienen incidencia en la generación del conocimiento. Así por ejemplo, en este mundo globalizado de hoy, en este aquí y ahora, no cabe sustraerse de las demandas de objetivación de logros, evidenciables en la elaboración de estándares de distintos tipos y, consecuentemente, en la necesidad de fragmentar, aislar y mensurar variables. No se puede dejar de considerar que hoy se impone la necesidad de generalizar y cuantificar, de asociar variables, de buscar relaciones causales.

Ciertamente, el investigador como tal o como profesional, tiene la opción –o la misión– de promover cambios también en las formas de concebir las ciencias y cómo y qué investigar en ellas. Pero al mismo tiempo, debe desarrollar su labor conforme a las reglas del juego de la sociedad en la que le ha tocado vivir. Puede optar, pero asumiendo que las agencias que financian investigaciones y las instituciones que evalúan su quehacer tienen, legítimamente, sus propios criterios de calidad.

No se trata meramente de desarrollar estrategias de adaptación para poder ganar concursos y lograr investigar. Ni siquiera es necesario que sea así. Los intereses que guían el conocimiento pueden concebirse como de complejidad y alcance crecientes, en que el estrato superior contiene a los anteriores. El interés práctico incluiría al interés técnico y el interés crítico a ambos. El interés técnico sería el primario e ineludible. Los otros dos podrían ser convenientes o necesarios, según la postura que los investigadores adopten. Epistemológicamente, el interés técnico estaría en consonancia con aproximaciones más positivistas y con metodologías preferentemente cuantitativas; el interés práctico, correspondería a aproximaciones paradigmáticas constructivistas (e interpretativas); mientras que el interés emancipatorio, a la aproximación ideológica propia del paradigma crítico.

La diferenciación entre los tres tipos de intereses en la generación de conocimiento también es aplicable a los procesos de formación profesional de profesores y, por ende, a lo que se puede asumir para el ejercicio del rol profesional. Es así como en un intento por caracterizar las tradiciones del perfeccionamiento como instancia de desarrollo profesional, Zeichner (1993) identifica tres orientaciones básicas: la positivista (de mayor énfasis técnico), la interpretativa (que enfatiza lo cultural y naturalista) y la crítica (con interés en lo sociopolítico y emancipatorio). De acuerdo a esta clasificación, la concepción del profesor como investigador correspondería a la orientación interpretativa, por lo que para dar cabida al conoci-

miento profesional de éste se requeriría superar el interés técnico ascendiendo, al menos, al interés práctico (por extensión, de acuerdo a lo que hemos planteado anteriormente, esto sería aplicable a la posibilidad de desarrollar conocimiento profesional del psicólogo y, eventualmente, de otros profesionales).

Atribuir tal relevancia a la generación de conocimiento como para considerarla un rasgo distintivo entre un técnico y un profesional, tiene fuerte impacto en la concepción de lo que debe ser la formación inicial y el perfeccionamiento. En efecto, De Vicente (2002), en una revisión de modelos de formación de profesores, identifica tres aspectos básicos: la orientación a formar profesionales reflexivos, que trabajan en colaboración y que construyen conocimiento. Siguiendo la línea argumental enunciada a propósito del conocimiento profesional, por qué no rescatar, entonces, esos tres aspectos básicos en la formación inicial y continua de otros profesionales relacionados con la educación, como sería el caso de los psicólogos? Esto es consistente con el hecho de que, al menos en nuestro país, quienes estudian pedagogías y psicología, tienen una formación que, a partir de una base común, conduce a la obtención de una licenciatura y un título profesional. Comprender así las cosas, puede contribuir a superar la dicotomía entre formación científica (licenciatura) y formación profesional (título de educador, título de psicólogo u otro); pero no puramente desde un punto de vista conceptual, sino especialmente por su contribución a reducir la brecha entre el quehacer científico y el profesional, haciendo más eficaz a uno y otro por la vía de la complementariedad.

Si la responsabilidad de generar conocimiento en el ámbito de la psicología educacional recae básicamente en especialistas de la psicología y de la educación (sin descartar el concurso de otros, especialmente quienes están relacionados con las ciencias sociales), aportando tanto desde el conocimiento científico como desde el profesional, es claro que los procesos de formación inicial son cruciales para lograrlo y de tal envergadura como para comprometer al diseño curricular en su totalidad. La investigación en psicología educacional, como en otras ciencias relacionadas con la educación, podrá beneficiarse de procesos formativos que preparen para la generación de conocimiento en forma progresiva, materia sobre la cual existe una serie de acuerdos tomados en un seminario latinoamericano de universidades pedagógicas (Martínez, 2004) que, de concretarse y armonizarse con la formación de psicólogos, podrían ser un aporte sustantivo para el conocimiento que se genere en la psicología educacional.

La necesidad de que la investigación sea un trabajo colaborativo, interdisciplinar y de grados de complejidad creciente, está en consonancia con los requerimientos sociales nacionales e internacionales del presente de priorizar grandes problemáticas a resolver, difícilmente accesibles para investigadores que trabajen aisladamente y que se aparten de los focos priorizados. Es imperativo, entonces, el trabajo en equipos cada vez más heterogéneos, fortalecer redes, constituir consorcios. En buena medida, lo que llegue a ser la investigación en psicología educacional dependerá de las decisiones que se tomen al respecto. Estas están en estrecha relación con otras acciones claves para incrementar la cantidad y calidad del saber acumulado, como la búsqueda de la consistencia entre la relevancia otorgada a la investigación y el diseño curricular de los procesos formativos, la implementación de más programas de postgrado, el incremento de las publicaciones y la creación de instancias para poner en común el saber acumulado y la reflexión acerca de éste.

Bibliografía

- ASOCIACION MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (2004). *Educadores para una nueva cultura*. XIV Congreso mundial de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BOLIVAR, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Salusvita*. Bauru, v.25 N° 1, pp.17 – 42.
- CATALÁN, J. (2002). *¿Para qué investigar en educación?* Conferencia presentada en las Terceras Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Arica: Universidad de Tarapacá.
- DE VICENTE, P. (2002) (Dir.). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Alianza. Traducción de How we think, de 1933.
- GUBA, E. (1990). *The paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.
- JULIA, M. T. & CATALÁN, J. (Editores) (2000). *La Psicología Educacional en tiempos de Reforma*. La Serena: Universidad de La Serena.
- JULIA, M. T. & CATALÁN, J. (Editores) (2001). *Psicología y educación: encuentros y desencuentros*. La Serena: Universidad de La Serena.
- KUHN, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- MARCELO, C. (1999). Aproximación al concepto “desarrollo profesional de los profesores” En C. MARCELO *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- MARCELO, C. (2002). Conferencia “La formación inicial y permanente del profesorado en España. Los cambios necesarios”. En Consejo Escolar Castilla-La Mancha (2002). *La profesión docente: situación actual y perspectivas. Actas de las Jornadas de reflexión y debate*. Ciudad Real.
- MARTINEZ, J. (Editor) (2004). *Seminario latinoamericano de universidades pedagógicas. El rol de las universidades pedagógicas en la formación docente: experiencias y desafíos. Memoria Técnica*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CPEIP (2003). *Índices y resúmenes de las investigaciones del XVII Encuentro nacional y III Internacional de Investigadores en Educación ENIN 2003*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner how professionals think in action*. New York: Basic Books. Inc.
- SCHÖN, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (2002). *La Psicología en contextos educativos. Terceras Jornadas Internacionales de Psicología Educacional*. Arica: Departamento de Filosofía y Psicología – Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá.
- ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos Pedagogía*, (220), pp.44-49.