

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

Énfasis Ambientes de Aprendizaje Mediados
por TIC de la Maestría en Educación UPB

Compiladores

Isabel Cristina Ángel-Uribe

Lina María Cano Vásquez

Alejandro Uribe Zapata



378.007
C227

Cano Vásquez, Lina María, autor

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica, énfasis ambientes de aprendizaje mediados por TIC de la Maestría en Educación UPB / autores Lina María Cano Vásquez [y otros 8] – 1 edición – Medellín: UPB, 2025 -- 255 páginas.

978-628-500-160-4 (versión digital)

1. Tesis y disertaciones académicas -- 2. Educación en ambientes virtuales (EAV) -- 3. Investigación educativa -- 4. Comunicación científica -- 5. Escritura académica -- 6. Metodología de la investigación

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Guadalupe Álvarez
© Guillermo Echeverri Jiménez
© Beatriz Elena López Vélez
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© María Elena Giraldo-Ramírez
© Gloria María Álvarez Cadavid
© Lina María Cano Vásquez
© Marita Lopera Rendón
© Fáber Andrés Piedrahíta Lara
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación educativa, una fundamentación metódica y metodológica

ISBN: 978-628-500-160-4 (versión digital)

Primera edición, 2025

Escuela de Educación y Pedagogía

CIDI. Grupo de investigación: Educación en Ambientes Virtuales. Proyecto de investigación: Proyecto General Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales. Radicado: 358C-11/18-21

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de Escuela de Educación y Pedagogía: Juan Francisco Vásquez Carvajal

Coordinadora Editorial UPB: Lisa María Colorado Rodríguez

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Weimar Toro Ramírez

Imagen portada: Shutterstock 2450090315

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2025

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2328-15-08-24

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

La investigación educativa en la formación avanzada: conceptos y procedimientos

Mg. Beatriz Elena López Vélez

El hombre, además de estar en el mundo, pretende conocerlo y transformarlo. Que esta pretensión sea asequible o no, ha sido objeto de diversas discusiones de orden filosófico y epistemológico. Para algunos existe la posibilidad de preguntarse cómo es la realidad, lo cual supone que esta existe y que, incluso, es verificable. Otros argumentan la imposibilidad de acceder a la cosa, pues siempre se accede a ella a través del lenguaje y, por tanto, lo que se obtiene siempre es una representación, no la cosa en sí misma, sino la imagen que quien enuncia hace de ella. Otros más señalan que, como la realidad no existe, todo lo que se pretende conocer es construcción del conocedor, que no hay un mundo más allá del mundo construido por este. Ahora bien, no es objeto del presente texto ahondar en dicha discusión; lo que aquí se enuncia tiene la intención de hacer un primer reconocimiento: cualquier pretensión de conocimiento, en cualquier ámbito disciplinar, tendrá que enfrentar esta cuestión e, incluso, tomar postura en relación con la misma.

Desde la modernidad, la posibilidad de conocer se ha vinculado a la investigación denominada científica, ya que es producida en el campo de la ciencia. Se define la investigación como un proceso de carácter sistemático, formal, riguroso, que se lleva a cabo con la intención de generar conocimiento en distintas áreas y por la necesidad de resolver problemas en diversos contextos. Hoy sigue vigente esta intención de la modernidad, aun

cuando presente matices en las perspectivas y en los procedimientos de la investigación, así como en las concepciones de la ciencia; en este sentido, por ejemplo, solo basta ver cómo en la contemporaneidad se hace énfasis en la sociedad del conocimiento, que, sobre la base de la ciencia, encabalga la idea de la producción y divulgación masiva de esta.

América Latina, y por ende Colombia, no es ajena a esta lógica, lo cual queda demostrado en los distintos llamados en torno a la necesidad de equipararse con los países del denominado primer mundo, a la vanguardia en ciencia, tecnología y producción de conocimiento –aspectos reconocidos como el fundamento de la nueva riqueza de las sociedades–; sin embargo, las distintas mediciones acerca de la inversión en investigación y en los resultados de la misma hacen visibles los atrasos científico y tecnológico en el contexto nacional, en relación con los estándares internacionales. Como una de las estrategias para alcanzar los niveles de investigación y desarrollo necesario, se han venido implementando políticas y programas en el ámbito educativo que buscan la formación de una cultura investigativa a la par de la formación del capital humano requerido para desarrollar este proceso. Una de las estrategias ha sido la distinción planteada entre investigación formativa e investigación en sentido estricto. La primera es definida como un proceso pedagógico mediante el cual un grupo de estudiantes con sus profesores construyen y comprenden de manera reflexiva, sistemática y rigurosa los saberes propios de un campo disciplinar de formación; la segunda, como los procesos mediante los cuales un grupo de investigadores expertos produce conocimiento en relación con objetos de estudio. Ambos tipos de investigación –la formativa y la de sentido estricto– son sistemáticas, rigurosas y metódicas.

De acuerdo con la distinción anterior, la investigación formativa se desarrolla como un proceso permanente en todos los niveles del sistema educativo; de esta manera se propende por la creación de una cultura investigativa en la cual los formandos, además de aprender los referentes propios de su campo de conocimiento, reconozcan, comprendan y utilicen las formas propias de la producción de conocimiento de ese campo. Así, por ejemplo, un estudiante de maestría podría ingresar a este nivel de formación con experiencias investigativas desarrolladas en los niveles previos de formación, que le asegurarían saberes de esta lógica, lo cual, por supuesto, traería como consecuencia que algunos rudimentos y conceptos básicos de la investigación ya no fueran temas pertinentes para la discusión y que, por tanto, se trabajara en la lógica de cierta experiencia de los rudimentos y conceptos básicos señalados.

Sin embargo, distintas experiencias en los programas de formación avanzada han demostrado que esta situación no siempre se presenta, e incluso que se da en bajos porcentajes; es decir que, pocas veces, los estudiantes llegan a los programas de maestría, y aun de doctorado, con experiencias en investigación y, por tanto, con el reconocimiento y comprensión de los conceptos y procedimientos que les permitan mejores desempeños en sus proyectos. El reconocimiento de esta condición les exige a los programas de formación avanzada pensar en la formación en investigación no como un presupuesto, sino como algo que hace parte de la formación continua, esto es, no como algo que ya se tiene y se da por hecho, sino como un componente que siempre está en construcción y profundización.

Dentro de esta lógica, este texto expone algunos conceptos y problemáticas de la investigación, que podrían ser considerados básicos o rudimentarios en un nivel de maestría, pero que, como se ha dicho, no pueden darse como un sobreentendido en los procesos de formación, pues, cuando así se hace, su incompreensión puede ser causa de desmotivación, deserción e, incluso, pérdida académica para los estudiantes. La intención de realizar esta exposición de conceptos y problemáticas de la investigación es instalar un espacio de reconocimiento y discusión, al tiempo que se ofrece una herramienta o instrumento de consulta para inquietudes específicas dentro de este proceso.

En este orden de ideas, el texto desarrolla dos apartados: el primero se denomina *La investigación en educación, educativa y pedagógica: producción de conocimiento*; en donde se exponen dichas nociones, sus límites y sus relaciones. El segundo, titulado *El inicio de la investigación educativa o pedagógica*, en el que se sugieren prácticas para noveles investigadores.

La investigación en educación, educativa y pedagógica: producción de conocimiento

En los ámbitos educativo y pedagógico es recurrente encontrar las nociones de investigación educativa, investigación en educación e investigación pedagógica. Sin embargo, es poco frecuente encontrar que estas denominaciones sean definidas, es decir, que se explique a qué se refiere cada una de ellas y qué distingue un tipo de investigación del otro. Incluso, a veces parece que una u otra denominación se usa indistintamente y que los calificativos educativo o pedagógico aluden más al objeto de la investigación que al método de la misma, mientras que la expresión “en educación”

hace referencia al campo desde el cual se desprenden los problemas. Otro rasgo o característica que se le da a la investigación, en estos ámbitos, es la orientación hacia la acción, la intervención o el cambio. En efecto, las distintas definiciones de investigación en educación, educativa o pedagógica ponen el acento en la necesidad de conocer para transformar o actuar, en general, para intervenir. A continuación, se presentarán algunas definiciones de manera sucinta:

A propósito de la noción de *investigación educativa*, el texto “La investigación social y educativa”, de Briones (1998) presenta la siguiente definición:

Es entendida como creación de conocimientos, la que nos permite distinguir características de las instituciones y procesos educativos, relaciones entre características educativas propiamente tales y de estas características con las que corresponden a la psicología, a la sociología, a la etnografía, etc.; conocimientos que son o pueden ser aprovechados en el mejoramiento de la educación. (p. 25)

Otros autores (Sandín Esteban, 2003; Landsheere, 1982; Ianfrancesco, 2003) ubican la investigación educativa como denominación actual de la pedagogía experimental, de principios del siglo XX, propia de las ciencias de la educación:

La investigación educativa, tal como es conceptualizada en la actualidad, es una disciplina que sustituye en la terminología, probablemente de manera más precisa, a la que tradicionalmente hemos denominado pedagogía experimental, que a su vez es separada a principios de siglo de la psicología experimental. (Sandín Esteban, 2003, p. 12)

Esta disciplina, según los autores, tiene funciones en distintos órdenes, en relación con las ciencias de la educación: epistémica (análisis de objetividad); innovadora (metodológica); crítica (revisión de resultados en relación con el mundo empírico); sintética (integración de postulados, conceptos y métodos); dialéctica (relación teoría-práctica) (De Miguel, 1982, citado por Sandín Esteban, 2003). Como sinónimo de investigación educativa aparece la noción de investigación educacional, entendida de la siguiente manera:

Una actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores. De fundamental importancia son las pautas de conducta de los alumnos, y

particularmente las que deben aprenderse mediante el proceso educacional. Un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y las demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados en la conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. (Travers, 1986, p. 20)

En síntesis, puede afirmarse que la investigación educativa es un proceso que deriva sus procedimientos de los métodos propios de las ciencias sociales; su objeto es la educación y, en relación con esta, estudia problemas relativos a los estudiantes, a las instituciones, a los maestros, a los saberes, etc. Lo que le da el carácter de educativa es, además del objeto, la orientación hacia la mejora o la transformación: puede decirse que es una investigación de tipo propositivo.

La *investigación pedagógica*, por su parte, es definida como aquella que les proporciona conocimiento a los maestros acerca del objeto de enseñanza y formación, y que, además, en muchos casos, debe ser producida por ellos mismos. De esta manera, una característica de la investigación pedagógica es su vinculación directa con la práctica de los maestros en cuanto a la enseñanza y la formación.

En este sentido, se define la investigación pedagógica como un tipo de investigación de orientación práctica, fundamentada en la interpretación de experiencias; tiene la finalidad de resolver problemas concretos que los educadores pueden encontrar en sus actividades cotidianas. Para un autor como Ianfrancesco (2003), esta investigación permite tomar decisiones prácticas que no necesariamente producen conocimientos, pero sí estrategias concretas con las cuales se pueden trabajar en contextos y situaciones específicas. Esta postura es discutible, si se tiene en cuenta el concepto de saber pedagógico como una forma particular del conocer.

Para algunos teóricos, la pedagogía experimental es el origen de la investigación pedagógica. El argumento refiere que la investigación educativa atiende problemas de investigación más amplios y diversos, más referidos a acontecimientos escolares, institucionales, mientras que la investigación pedagógica se orienta hacia problemas propiamente de aula o de la enseñanza y la formación. En este sentido, la investigación pedagógica de corte experimental pone en escena propuestas pedagógicas y didácticas fruto de la teoría, con el ánimo de ensayarlas y validarlas empíricamente.

Bernardo Restrepo (1997) define la investigación pedagógica experimental como aquel tipo de investigación que:

[...] ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación. Podría hablarse de investigación clásica rigurosa, o desde fuera, y experimentación práctica, o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva. (p. 88)

Además de este autor, la investigación pedagógica de corte experimental ha sido propuesta por otros académicos en el país (Zuluaga *et al.*, 1988; Ianfrancesco Villegas, 2003; Munévar Molina y Quintero Corzo, 2009). La intención de esta es transformadora en el sentido de poner en funcionamiento las propuestas nacidas de la teoría pedagógica y de los constructos de la psicología, que, teóricamente, podrían cualificar los procesos. En otra línea, la investigación pedagógica de corte experimental puede ser llevada a cabo para validar las experiencias y métodos salidos de las prácticas con la intención de construir teorías sustentadoras.

Es claro que la noción experimental, en relación con la investigación pedagógica, ha sufrido transformaciones, pues ya no alude de manera exclusiva a experimentos controlados con condiciones de establecimiento de relaciones causa-efecto, de corte empirista, con procedimientos rígidos, sino a ser un

instrumento de contrastación de teorías para construir conocimiento válido y aceptable por las comunidades científicas y académicas. La experimentación facilita la reconceptualización y la escritura de lo que se está haciendo, de la experiencia acumulada y reflexionada. La escritura es una práctica intelectual del maestro. En el campo de la experimentación, los docentes cumplen un ciclo que va desde observar, ensayar, analizar, interpretar, comprobar hipótesis y generar teorías. (Munévar Molina y Quintero Corzo, 2009, p. 6)

Otra forma de la investigación pedagógica es la de corte teórico. En algunos casos, esta tiene como propósito la comprensión de la práctica pedagógica en relación con distintas épocas; por tanto, se realiza investigación pedagógica de enfoque histórico, es decir, investigaciones en las cuales el problema está en relación con el objeto enseñanza-formación, y el método y tratamiento de este en relación con los conceptos y procedimientos propios de la historia.

Con base en estas definiciones, puede afirmarse que la investigación pedagógica comparte con la investigación educativa su orientación hacia la transformación. La distinción entre una y otra radica en la delimitación del objeto; pues, como se enunció, mientras la educativa atiende a problemas que desbordan los procesos de enseñanza y formación, la pedagógica centra su mirada en estos. De este modo, investigación educativa e investigación pedagógica, aunque delimitadas una de otra, pueden ser entendidas como complementarias.

Ahora bien, la categoría *investigación en educación* alude a todo tipo de investigación, desde cualquier ciencia social o humana que tenga por objeto problemas en el ámbito educativo. En este sentido es más amplia que la investigación educativa y la pedagógica, incluso puede decirse que las contiene. Esta investigación es realizada por distintas ciencias sociales que configuran, entre sus objetos, problemas de la educación; por ejemplo, la psicología educativa, la sociología educativa, la administración educativa, la historia de la educación, entre otras.

Definida de esta manera, la investigación en educación no está asociada exclusivamente a un paradigma ni a un enfoque de investigación. Por el contrario, dada la amplitud y complejidad del fenómeno educativo y las diversas ciencias (o disciplinas) que se han preguntado por este, las investigaciones realizadas están asociadas a las particularidades metodológicas de estas disciplinas y a sus transformaciones epistemológicas. Se pueden encontrar investigaciones dentro del paradigma cuantitativo (con diseños experimentales, empírico-analítico), así como investigaciones cualitativas (etnografías, estudios de caso, investigación-acción, investigación narrativa, etc.). Más aún, el reconocimiento de la complejidad de la educación como objeto de estudio ha llevado a plantear investigaciones que no se adscriben a una disciplina, ni a un método en particular: se plantean estudios pluri o interdisciplinarios con diseños metodológicos multiestratégicos, es decir, que combinan de manera creativa técnicas e instrumentos de investigación de distintas ciencias sociales.

Aun en esta diversidad, es claro que en los terrenos educativo y pedagógico existe una constante orientación de la investigación hacia la crítica de la lógica institucional, de la práctica de los maestros y, en general, de la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de formación, lo cual tiene sus raíces en el reconocimiento de la condición de los objetos que estudian: prácticas sociales (institucionales y no institucionales), con altas implicaciones

éticas y políticas. El reconocimiento o planteamiento de esta condición ha sido el espacio propicio para que el método de la investigación-acción haya sido ampliamente utilizado en la investigación educativa y pedagógica como un método que hace evidente la relación teoría-práctica, la intervención, el compromiso y la transformación por parte de los propios agentes que se desempeñan como investigadores e investigados al mismo tiempo.

Un argumento radical acerca de la pertinencia de la investigación-acción estriba en la imposibilidad de construir teorías educativas y pedagógicas generalizables a distintos contextos, pues tanto los problemas como los hallazgos a los cuales se llega a partir de la investigación parten de prácticas situadas, que difícilmente ocurren de la misma manera en contextos variados. Pese a esto, se acepta que los hallazgos de la investigación-acción pueden iluminar la práctica en contextos diferentes, siempre y cuando se reconozcan las condiciones de estos hallazgos (Mejía, 2005).

Mckernan (2008) define la investigación-acción como “la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica” (p. 25). Por su parte, Elliot (1981) la define como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (p. 88). Para Carr y Kemmis, (1986, citados por Mckernan, 2008) “la investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar su racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, sus comprensiones de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo” (p. 162).

Quienes proponen este método de investigación para la educación y la pedagogía exponen, entre otros, los siguientes argumentos: su relación con el desarrollo profesional de los maestros, la estrecha relación entre teoría y práctica, la posibilidad de mejorar los procesos en la medida en que se conocen e intervienen sistemáticamente, y la democratización del conocimiento por efecto de la confluencia del investigador y lo investigado en un mismo agente.

Otro método de investigación que ha tomado relevancia en educación y en pedagogía ha sido el método etnográfico. Su preocupación radica “en la comprensión de cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad” (Torres Santomé, 1988, p. 11). En este aspecto, la etnografía es un tipo de investigación que se orienta a reconocer las interpretaciones que los sujetos tienen de la realidad en la cual habitan; en el caso de la etnografía educativa,

su finalidad consiste en la comprensión de lo que ocurre en distintos espacios educativos, desde la perspectiva e interpretación de los agentes que intervienen en estos. Según Goetz y LeCompte (1988), la etnografía educativa refiere estudios atinentes a la antropología, sobre la inculturación y la aculturación; la sociología, acerca de la socialización y educación institucionalizada; y la psicología, sobre la cognición y el aprendizaje sociocultural en el desarrollo de los niños y los adultos.

El inicio de la investigación educativa o pedagógica

Cada vez se vuelven más familiares el discurso de la investigación y el llamado para que los maestros de distintos niveles educativos desarrollen procesos de investigación. Hoy, difícilmente, alguien sustenta una posición contraria. El ejercicio de la investigación, por lo menos en términos discursivos, parece un problema consustancial al hecho de ser maestro o de desempeñarse en la educación. Sin embargo, también es evidente que aún es mínima la participación de maestros en la investigación educativa y pedagógica; estas siguen siendo desarrolladas mayoritariamente por profesionales ajenos al ejercicio de la docencia, por lo menos de la docencia en los niveles iniciales de formación.

Esta situación trae como consecuencia que el maestro se vea presionado para incorporar en sus prácticas el ejercicio de la investigación, aunque, por un lado, muchas veces las condiciones reales de desempeño institucional no lo faciliten e, incluso, lo inhiban y que, por el otro, en algunas ocasiones, el maestro (de distintos niveles) no tenga ni la formación ni la experiencia básica para llevar a cabo dicho proceso. En tal sentido, el propósito de este apartado, como su título lo anuncia, es llamar la atención acerca de la incursión en la investigación educativa y pedagógica, con base en el reconocimiento de los rudimentos y procedimientos básicos.

¿Cuándo inicia la investigación y sobre qué se ha de investigar? Dos peligros acechan a quienes inician los rumbos de la investigación en educación y pedagogía: el primero es considerar que, para comenzar, ya deben tener un problema claramente identificado; el segundo, considerar como problema algún aspecto práctico ligado con su propio desempeño. Así enunciados, alguien podría afirmar que estos no son dos peligros, sino dos condiciones necesarias: solo se investiga si hay problemas, y la investigación debe contribuir a la crítica y a la transformación de las condiciones reales de actuación. Sin

embargo, en esto precisamente consisten los dos peligros, en suponer estas dos condiciones, sin comprender qué significa cada una de ellas y a través de qué procesos se configuran.

En relación con la primera condición –la necesidad de un problema para iniciar el proceso de investigación–, es necesario aclarar que los problemas de investigación no nacen por generación espontánea y, pocas veces, por sentido común o por haber vivido experiencias en relación con situaciones que no son deseables, a no ser que estas pasen por un proceso de análisis que permita objetivarlas y problematizarlas. Por esa razón, llegar a un problema requiere desarrollar procesos de investigación, es decir, se necesita un problema para poder investigar; pero sin investigación previa, no hay problema. Esta situación debe generar en los investigadores preguntas como: ¿qué sé del campo en el cual pretendo investigar?, ¿qué teorías y autores reconozco?, ¿las preguntas que me planteo refieren a mi propio desconocimiento o a que efectivamente hay poca información en el mundo académico acerca de estas?, ¿cuál es la diferencia entre un problema práctico y un problema de investigación?, entre otras.

La respuesta a estas preguntas debe estar asociada a elementos objetivos, es decir, si se responde que hay conocimiento del campo, quien responde debe estar en capacidad de exponer con suficiente fluidez y con referentes, más allá de sí mismo o del relato de acontecimientos cotidianos, cuál es la situación de este campo: sobre qué líneas se está investigando, cuáles problemáticas están adquiriendo relevancia, cuáles se han abandonado, cuáles no están siendo investigadas pero se requeriría que lo fueran, cuáles teorías están circulando para explicar los distintos fenómenos, etc.

En este mismo sentido, las preguntas iniciales que se han formulado deben ser examinadas a la luz del concepto investigación: ¿cuáles procesos se tendrían que adelantar para dar respuesta a las mismas?, ¿bastaría una consulta? Por ejemplo, una pregunta acerca de cuáles son los postulados de la teoría cognitiva del aprendizaje no es una pregunta de investigación, pues su respuesta puede hacerse por medio de una consulta que le va a aportar nueva información a quien la realiza, pero no al campo de conocimiento. De este modo, entonces, una primera distinción que debe establecerse es entre investigación y consulta; pues, aunque la primera exige la segunda, esta última es un proceso concreto que arroja una información no siempre nueva en términos de nuevo conocimiento.

Otro asunto que se debe considerar es la delimitación de la pregunta. En algunas ocasiones se plantean preguntas que, por ser expresadas de manera muy general o muy particular, no dan cuenta del objeto sobre el cual se pretende construir conocimiento. Una muestra de este caso puede ser la siguiente pregunta: ¿por qué los niños no aprenden? La generalidad que esta cuestión expresa imposibilita la investigación, pues habría que especificar asuntos como ¿cuáles niños?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué es lo que no aprenden?, entre otros. Incluso habría que poner en tela de juicio la pregunta acerca de por qué no aprenden y hacerse un par de preguntas previas: ¿efectivamente no aprenden?, ¿qué pruebas hay de que no lo hacen?; pues una pregunta no puede basarse en una opinión sin sustento o en un prejuicio. Expresiones como “he visto”, “mi experiencia me lo ha mostrado”, “me ha pasado”, “es opinión de muchos”, “estamos de acuerdo” no son válidas para soportar una pregunta, a no ser que estén sustentadas en evidencias razonables; de lo contrario, son conocimientos cotidianos o comunes que, por su falta de tratamiento o de sistematicidad, no pueden ser considerados como conocimiento admitido en la investigación científica.

Ahora bien, otro aspecto que los investigadores deben tener en cuenta es que una pregunta es una pregunta, no un problema. En este sentido, no se puede considerar que, por tener una pregunta, se tiene planteado un problema de investigación. Si bien un problema de investigación puede iniciar con base en una pregunta y, además, contiene preguntas, se debe distinguir entre uno y otra. Un problema de investigación es una construcción que da cuenta de, por lo menos, tres aspectos: primero, una situación que se está presentando en términos empíricos o teóricos y que arroja consecuencias indeseables o inaceptables, y que, por tanto, merecen tratamiento. Segundo, una delimitación: contextual (tiempo y espacio), disciplinar y teórica. Tercero, una justificación basada en la demostración de que la situación y sus consecuencias existen (no siempre en el mundo empírico) y que requieren ser investigadas, o de lo contrario, se enfrenta el peligro de que cada vez se generen consecuencias recurrentemente negativas.

A propósito de estos tres aspectos se pueden hacer las siguientes precisiones: una situación es algo que se está presentando; la situación alude a un grupo de factores o circunstancias en las cuales se desenvuelven unos sujetos. El sujeto es relativamente configurante de la situación y, a la vez, es relativamente configurado por la misma. Una situación, entonces, no es un problema. Por esa razón, planteamientos como los siguientes no pueden ser considerados problemas, aunque se expresen en términos negativos: “los maestros de los

distintos niveles de educación no producen conocimiento pedagógico”, “las instituciones educativas no promueven la investigación pedagógica” o “los maestros no integran tecnologías de información y comunicación en sus prácticas cotidianas”. Entonces, tal como están enunciados, son situaciones: algo que está pasando y en lo que intervienen distintos agentes y factores.

Para hacer de una situación un problema, además de describir la misma, deberá plantearse, de manera argumentada, cuáles son las condiciones que están causando la situación y qué consecuencias negativas se desprenden o pueden desprenderse de la misma. No se está afirmando que deba existir una relación causa-efecto directa, pero sí que toda situación presenta unas condiciones (que pueden ser constantes, contingentes y diversas) que posibilitan que esta sea de un modo, y no de otro. En cuanto a las consecuencias negativas, que hacen de la situación un problema, habrá que decir que pueden ser bastante complejas, incluso que no obedecen de manera directa a la relación “una causa, una consecuencia”, pero que se pueden describir en términos de ser condiciones que pueden alterar situaciones empíricas o teóricas.

El reconocimiento de estas consecuencias negativas permitirá justificar el proyecto de investigación. Si hay algo que funciona, que no presenta ninguna anomalía o no representa ningún problema (es decir, si la investigación no reporta una posibilidad de construir algo nuevo o de mejorar condiciones o de comprender asuntos incomprendidos hasta el momento, etc.), no hay necesidad de realizar tal investigación. Debe recordarse que la investigación no se realiza porque sea importante en sí misma, sino porque es el trayecto que les permite a los hombres comprender, intervenir, construir mundos dentro de un proyecto social. Plantear la justificación exige hacerse preguntas como ¿a quién o a quiénes beneficiará esta investigación?, ¿en qué los beneficiará?, ¿cuáles serán los aportes para el campo de conocimiento?, ¿qué pasaría si la investigación no se lleva a cabo y se mantiene vigente la situación?

En lo que respecta a la delimitación, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define que ‘delimitar’ es “fijar con precisión los límites de algo”. El límite se puede entender como una línea que establece qué está adentro y qué está afuera en relación con la situación. En este sentido, preguntas como dónde y en qué tiempo se está presentando, quiénes hacen parte de la situación, qué disciplinas y según qué teorías han estudiado la situación o cuáles se requieren para su estudio son propias del ejercicio de la delimitación. Ahora, aunque no siempre se presenta la delimitación en todos los ámbitos señalados

(contextual, disciplinar y teórica), sí debe hacerse explícito en qué ámbitos se va a dar la misma, pues esta tiene implicaciones en el diseño metodológico y en el alcance que se pretenda dar a la investigación.

¿Qué se desprende de estas aclaraciones en torno al inicio de la investigación? Una respuesta obvia, pero que debe enunciarse: plantear un problema de investigación requiere conocer el tema y el campo de conocimiento en el cual se inscribe. El problema se plantea en un juego dinámico entre saber y no saber: se sabe suficientemente para argumentar que algo no está en el orden deseado, pero no lo suficiente como para responder en qué orden debe estar o si es acertado el orden en el que se piensa que debe estar. Por tanto, la pretensión de formular un problema de investigación educativa o pedagógica debe partir de plantear un proceso de investigación exploratorio y sistemático relacionado con la inquietud inicial.

Comenzar, por ejemplo, con la ubicación y lectura sistemática de las últimas investigaciones que ha habido en el campo (pueden ser tesis de maestría y doctorado). En estas investigaciones se ubican problemas planteados, metodologías desarrolladas y hallazgos; con base en estos, se elabora un primer acercamiento que dé cuenta de si el tema o inquietud inicial ha sido trabajado, cómo lo ha sido y, en general, qué se ha reportado sobre el mismo. Así mismo, esta lectura permitirá conocer los referentes teóricos que han servido para estudiar el tema. ¿Cuáles de esos referentes se conocen?, esta puede ser una pregunta pertinente; y con base en la respuesta, se pueden plantear estrategias de lectura y apropiación de estos referentes.

Igualmente, deben leerse artículos de divulgación académica relacionados con el tema de interés. En estos es posible encontrar puntos de vista, no siempre sustentados en la investigación, pero sí en cierta trayectoria o proceso de indagación, que pueden ser referentes para tener en cuenta en la formulación del problema desde distintas perspectivas; del mismo modo, pueden ser un aporte de argumentos que ayuden a demostrar que efectivamente existe una problemática, derivaciones de la temática que pueden articularse a la misma, posibilidad de comprenderla en otros contextos, etc.

A la par con esta exploración bibliográfica, conviene sondear el tema o inquietud inicial con expertos reconocidos por su trabajo en el campo. Este sondeo puede hacerse a través de entrevistas abiertas en las que el investigador le plantee la idea inicial al entrevistado y le solicite una valoración de la misma, en términos de pertinencia y viabilidad; recomendaciones bibliográficas y

metodológicas; y, en general, la perspectiva propia desde la cual el experto ha abordado el tema o piensa que se debería abordar. En este sondeo, el investigador ha de tener una precaución: escuchar sería y críticamente al experto, es decir, tratar de entender cuál es su planteando y en cuáles argumentos se está basando, comparar estos argumentos con las propias indagaciones y comprensiones y, luego, generar una síntesis propia de lo que el experto ha aportado. No se trata de obedecer de manera ciega las recomendaciones de este, pero tampoco de desconocerlas en un acto de terquedad.

Finalmente, en el marco de una maestría que propende a articulaciones entre las distintas áreas y cursos, el estudiante-investigador deberá estar atento a los conceptos, las lecturas, los procesos, las ideas y, en general, a las contribuciones que los distintos cursos le hacen a su proceso de investigación. La pregunta constante que debe acompañar al estudiante-investigador es acerca de cuál es la relación entre lo que se está planteando en el curso “x” y lo que él trata de investigar, o de cómo le va a servir el curso “y” para cualificar el proceso de investigación. Esto no quiere decir que las relaciones entre uno y otro sean directas y transparentes, sino que el estudiante deberá hacer un esfuerzo para establecer las relaciones (por supuesto, con ayuda de sus maestros) y por pensar los cursos con base en el planteamiento del problema que está llevando a cabo.

Referencias

- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Convenio Andrés Bello. TM. Editores.
- Landsheere, G. de (1982). *La investigación experimental en educación*. Unesco.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A.
- Ianfrancesco Villegas, G. M. (2003). *La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y Técnicas*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículo*. Ediciones Morata.
- Mejía D., A. (2005). Hacia una investigación en pedagogía sin tanta ciencia (y con más filosofía). *Revista de Estudios Sociales* 1(20), 69-79.
<https://doi.org/10.7440/res20.2005.04>
- Munévar Molina, R. A. y Quintero Corzo, J. (2009). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*, 54.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar>
- PDF Restrepo Gómez, B. (1997). *Investigación en educación*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Icfes-Ascun. Corcas Editores.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica de la educación. (Prólogo). En Goetz, J.P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-21). Ediciones Morata, S.A.
- Travers, R. (1986). *Introducción a la investigación educacional*. Paidós.
- Zuluaga, O. L. et al. (1988). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Educación y Cultura* (14). 10-18. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2014.pdf
- Zuluaga, O. L. (1996). Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. *Educación y Pedagogía*, 8(16). 54–163. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17071>