



Investigación Educativa
Vol. 15 N.º 27, 139-151
Enero-Junio 2011,
ISSN 1728-5852

LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA¹

RESEARCH AND EVALUATION EDUCATIONAL

Carlos Espinoza Fernández²

RESUMEN

El sentido de la investigación educativa se ha visto contrapuesto por las corrientes cualitativas y experimentales en los últimos años. Por otro lado, dos son las distorsiones de la investigación convencional que la han llevado a su fracaso: primero, utilizar una metodología propia de diseños experimentales y, segundo, aplicar teorías y marcos conceptuales extraños al proceso de enseñanza. Esto permitió que la investigación educativa reinicie su camino propio a partir de su objeto natural: la enseñanza. En este sentido, cabe diferenciar entre el profesor que evalúa y el investigador que enseña. Es decir, entre el profesor eficiente que enseña para el dominio frente al profesor indagador cognitivo que enseña desde la duda, con actitud hermeneútica, con actitud dialéctica, propiciando el cambio metódico de posición y perspectiva que evalúa para encontrar explicaciones a sus errores y encontrar cambiar de posiciones. Evaluar es investigar, esto significa para nosotros que toda investigación educativa es una interpretación, es una valoración cualitativa de la propia experiencia, que es capaz de ser racional y produce conocimiento nuevo. El profesor de dictador de clase se convierte en un ensayador de propuestas de enseñanza y de estrategias autorreguladoras demostrables en la praxis. Constatar si su funcionamiento es eficaz en el corto o mediano plazo mediante las actividades reguladoras, el soporte respectivo y la información de retorno actual y a futuro, ayudará a

¹ Artículo recibido el 21/09/11 y aceptado el 02/11/11.

² Magíster en Educación (UNMSM). Miembro de la Unidad Académica de Investigación (UNJFSC - Huacho).

que organice sus indagaciones y encuentre razones y justificaciones de su actividad docente.

Palabras clave: Evaluación educativa, investigación cualitativa, investigación experimental, indagación, enseñanza, evaluar, investigar.

ABSTRACT

The meaning of educational research has been set for qualitative and experimental flows in recent years. On the other hand, two are distortions of conventional research have led to its failure: first, using a methodology of experimental designs and second, applying theories and alien to the process of teaching conceptual frameworks. This made it possible for educational research to restart their own way from her natural object: education. In this regard, it should be to differentiate between the professor who assesses and researcher who teaches. I.e. between the efficient teacher who teaches for the domain to Professor cognitive research who teaches from doubt, with attitude hermeneutic with attitude dialectical prompting methodical change of position and perspective which evaluates to find explanations to their mistakes and find change of positions. Assess is to investigate, for us this means that all educational research is an interpretation, is a qualitative evaluation of the experience which is capable of being rational, and produces new knowledge. The dictator of class teacher becomes an assayer's proposals for education and demonstrable self-regulatory strategies in practice. Note if your operation is effective in the short or medium-term through regulatory activities, the respective support and return current and future information will help to organize their inquiries and find reasons and justifications for his teaching activities.

Keywords: Educational evaluation, qualitative research, experimental research, inquiry, learning, assess, investigate.

Los investigadores de la ciencia de la conducta, interesados en diseños experimentales con la participación de organismos comportantes, se fijan más en la estructura lógica de los diferentes diseños experimentales que utilizan que en el análisis estadístico de sus resultados, y les va muy bien. Si no, veamos los logros importantes que alcanzan en los diversos campos, incluyendo el de la educación, campo en donde se conoce su amplia influencia en los currículos es-

colares y universitarios. En la actualidad, los investigadores de esta rama utilizan diseños experimentales sin estadística en sus estudios, con algunas restricciones, porque otro sector sí los utilizan, desde luego, con plena oposición al inductivismo extremo propugnado por Skinner y otros analistas experimentales de la conducta, quienes no reconocen o dan poco valor al diseñar experimentos por considerarlos innecesarios. El mismo Skinner manifiesta que nunca sus estudiantes diseñaron experimento alguno (Evans, 1968). Esta es una posición bastante respetable, más bien por sus resultados, al utilizar un tipo de estrategia de investigación que ha tenido como producto un volumen de información que han dado auge a la psicología en los últimos años del siglo XX.

Por otro lado, en las investigaciones de la conducta se utilizan diseños experimentales sin estadística por un lado y, por otro, con estadística, como en la Psicología experimental. Ahora bien, al referirnos a la investigación pedagógica, podríamos decir: ¿Acaso sin hipótesis no hay investigación científica?, o mejor dicho: ¿Puede haber investigación científica sin hipótesis?

Al respecto, subsiste una gran controversia: Un sector está en favor de la investigación cualitativa y otros de la investigación experimental, llamada también tradicional cuantitativa. Aunque existen al respecto posiciones aparentemente conciliadoras que piensan o están creando ideas superficiales que no existen tales diferencias, pues manifiestan que no hay que valorizar sólo la manipulación de variables, la asignación aleatoria de los grupos experimental y de control y la prueba de hipótesis, como se hace en los proyectos cuasi experimentales de pedagogía, pues también pueden ser científicos los proyectos ex post facto que se diseñan sobre contextos y acontecimientos poco o nada modificables, que no manipulan ni controlan variables, ni el muestreo es aleatorio; pero, eso sí, al menos deben guiar su estudio por hipótesis o conjeturas que quiere comprobarse, porque, aseguran, en la hipótesis está la semilla del nuevo conocimiento. Sin hipótesis no hay verdadera investigación científica, sino descripciones, narraciones e historias de vida, en fin. Sólo literatura. Hasta aquí aparentemente no habría problema, pero si puede existir un problema metodológico. Que los investigadores cualitativos alzan su voz y dicen y afirman que el investigador social no tiene como preocupación por asignar epítetos que den prestigio a su tarea de encontrar sentido a las accio-

nes humanas, como tampoco se ocupa de definir si lo que hace es científico o no. El investigador social es un comunicador en situación de descripción y de exploración, en contacto directo con el mundo indagado y en situación de significación respecto al mundo indagado y al resto del mundo, ante el cual expresa y define lo nuevo que ha comprendido (Galindo, 1993).

En los siguientes párrafos trataremos de aclarar estos puntos discordantes hasta ahora. Lo hacemos al menos en cuatro aspectos o momentos que nos parece suficiente para su comprensión.

EL FRACASO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CONVENCIONAL

El fracaso de la investigación educativa durante el siglo XX fue producto de dos distorsiones importantes:

La primera se produjo por falta de una valoración suficiente de lo complejo y lo específico de su objeto de estudio y tratar de utilizar una metodología diseñada para investigaciones experimentales de la conducta conocida como acumulación de repertorios estímulo-respuesta. Esta metodología constaba de cuatro pasos:

- La observación de los hechos, que permitía identificar y registrar las modificaciones de las variables seleccionadas (conducta medible).
- La formulación de las hipótesis sobre las posibles relaciones entre los hechos observados (causa-efecto).
- La experimentación propiamente dicha, cuya meta es la verificación de las hipótesis mediante el aislamiento y control de la variable independiente.
- La significación de los resultados y su generalización a la clase de fenómenos representados en el experimento, para lo cual los elementos de la muestra debían ser representativos del universo o población objeto del experimento (todos son iguales).

A pesar de ello, no existe ninguna experiencia en las escuelas que tengan muestras representativas de ningún universo, por lo tanto ninguna muestra dentro de la escuela puede considerarse aleatoria, es casi imposible homogenizar estadísticamente los grupos experimental y de control, la variable independiente es de difícil control y no

manipulable, y los resultados no necesariamente son atribuidos con certeza al tratamiento experimental, pues en los grupos humanos, en las culturas, en las comunidades, en las escuelas, en las aulas, nada es controlable y nada ocurre al azar, nada es resultado del juego de las probabilidades, ninguna cualidad intelectual, moral o cultural se ajusta al modelo estadístico de la curva normal, y los resultados de análisis estadísticos, multifactoriales y multicorrelacionales no logran captar la esencia de las acciones humanas, como su libertad (autonomía) e intencionalidad, históricamente contextualizadas (Flórez, R., 2001).

Consecuentemente, todo experimento en educación es una instancia de interrelaciones sociales y contextualizadas y son apenas una experiencia situada en un momento específico, casi personal, con validez para sus participantes desde su contexto. Esto no le quita el propósito de confirmar la experiencia educativa, de asegurar su sentido educativo y su aporte para el progreso de los estudiantes; como también poder cuando menos encontrar inconsistencias, ineficiencias y sus errores para etiquetarlos, intervenirlos y solucionarlos en aras de promover una nueva experiencia educativa más plena de sentido, más productiva y más promisoría en la formación y desarrollo de los alumnos, como lo enseñó Dewey y como se ha tratado de mostrar en muchos libros, por ejemplo en la pedagogía de Freinet.

Toda experiencia educativa, aunque se trate de un estudio específico, focalizado o como fuera, siempre es importante y de beneficio para los indagadores educativos, pues la reflexión sobre lo que ocurre a los demás es una rica fuente de sabiduría. Y en este sentido, toda la experiencia, aún la equívoca y errónea, origina profunda reflexión. Con mayor razón, experiencias innovadoras, razonadas, sustentadas metodológicamente y confirmadas en su eficiencia formadora, pueden constituirse en experiencia piloto, dignas de ser consideradas y emuladas de forma reflexiva, incluso asimiladas por otros profesores de la misma área disciplinaria o afín, en la misma comunidad regional o nacional, con el mismo enfoque pedagógico o uno también afín. En esto consiste la capacidad de generalización de la experiencia educativa exitosa: en que otros profesores en condiciones parecidas puedan reflexionar e inspirarse en la posibilidad de una nueva experiencia en su propia escuela. Es el valor formativo y ejemplar de la experiencia de los colegas.

La segunda distorsión conceptual en la investigación educativa del siglo XX se debió a la aplicación de teorías y marcos conceptuales extraños al interior del proceso de enseñanza. Numerosos sociólogos, antropólogos culturales, políticos, psicólogos sociales y hasta economistas y administradores, todos ellos desde sus jerarquías como académicos, tomaron la iniciativa y aplicaron sus teorías al aula de clase, a la interacción del profesor y sus alumnos. Al definirse de este modo las relaciones que podríamos llamar una relación de investigadores e investigados (entre académicos y enseñantes) que más que una interrelación es una relación unilateral por parte de los académicos que son los que definen qué investigar y dar significado a los problemas que hay que explorar como si ésta fuera (en palabras de Flórez) una comunidad primitiva, una subcultura marginal, una microestructura social, que refleja a la sociedad en su lucha por el poder político o económico, con sus escaramuzas y dispositivos de dominación o de explotación a los que era válido investigarles para detectar su rentabilidad.

En tanto que la enseñanza fue un objeto por explicar que se disputaban todos los investigadores sociales sin percatarse de que se requiere de conceptos más pertinentes por tratarse de un acontecimiento diferente, sui géneris, que no se puede mirar desde el mundo de fuera. No son los profesores preguntándose “¿cómo somos nosotros?”, sino académicos intentando averiguar “¿cómo son ellos?”. Esta pregunta sólo puede entenderse en el contexto de las diferencias sociales entre uno y otro mundo, uno de fuera y otro de dentro, las cuales generan ese desconocimiento (Contreras, D., 1991), cuya intencionalidad y compromiso interactivo hacia la formación de los alumnos tratados como sujetos-objeto responsables de su propia formación, genera ciertas prácticas específicas, con su propia historia de eficacia y de credibilidad compartida por los estudiantes, profesores y padres de familia que confían en la normatividad de la institución educativa, en los contenidos de las materias que estudian y aprenden los alumnos, en la organización académica y en las clases asistidas por docentes idóneos. Todo ello cohesionado e inspirado por ciertos principios pedagógicos que presiden el desarrollo de la vida académica.

La comprensión de esta complejidad natural de la educación requiere entonces de conceptos más pertinentes, ya no es suficiente con entender el contexto sociocultural para ver lo que ocurre en el interior de

un aula. Por ello, la investigación educativa debe reiniciar un camino propio, a partir de las características del objeto propio, la enseñanza, que recoja los conceptos y principios que inspiran a sus protagonistas, tenga en cuenta sus antecedentes históricos y contextuales, y haga un seguimiento e indagación cualitativa de sus prácticas, de sus expectativas y de sus logros, y de su eficacia para lograr sus propósitos, de modo que el investigador pueda desentrañar su lógica interna, evaluar su desempeño y sugerir alternativas de solución a los problemas, a las disociaciones y a las contradicciones que presenta, a las ineficiencias que muestra frente a los propósitos internos y a las expectativas de la comunidad de que forma parte activa.

Y como el corazón de las escuelas, el corazón de la enseñanza se despliega en las aulas, no es posible realizar un seguimiento cualitativo de la enseñanza sin contar con los profesores. Más aún, el mismo profesor es el principal testigo y protagonista de su enseñanza. ¿No podría entonces el mismo profesor convertirse en autoevaluador e indagador inteligente de su propia práctica? Claro que sí. Stenhouse (1984) reconocía que el aula es el mejor laboratorio para que el profesor compruebe y confirme cada diseño de su clase como si fuera una hipótesis. Esto en el supuesto (confirmado por nosotros) que el profesor es el mejor ejecutor, intérprete y evaluador de sus hipótesis curriculares. Él mejor que nadie puede indagar de manera natural y apreciar holísticamente su clase como la confirmación de una hipótesis de enseñanza que él mismo preparó; en caso contrario, descartarla o reformularla.

La recuperación de una práctica educativa como espacio social y público y como ámbito de realización de determinadas cualidades educativas no puede dejar de lado las formas que adopta la investigación educativa y su relación con la práctica y su responsabilidad moral y ética. La autoridad de las ideas en relación a la mejora educativa de la práctica no se halla en el estatus que ocupa su autor ni en la que adquiere la posición jerarquizada desde la que se elaboran. No es su legitimación como producto del mundo académico lo que le da derecho a la investigación para regular la práctica. Por el contrario, ésta sólo mostrará algún valor si permite profundizar en el sentido educativo de la enseñanza y en su realización, lo cual está lejos de ser algo mecánico. Tampoco es un problema privado de los especialistas, o un problema meramente técnico sobre el que exista cierto consenso. La práctica educativa es un sistema democrático, requiere de la inter-

vención de todos los implicados y afectados, así como la salvaguarda de aquellas opciones que suponen un bien público y la defensa de la igualdad y la justicia social.

EL PROFESOR QUE EVALÚA Y EL INVESTIGADOR QUE ENSEÑA

El ejercicio de la docencia se reconoce y se define por la capacidad o eficiencia académica y didáctica que demuestra el docente en el aula. Estamos pendientes de aquel profesor que se ocupa y se preocupa por la enseñanza de su materia, que desempeña con preeminencia y responsabilidad el oficio y cada día se actualiza y selecciona de la asignatura un tema del contenido, un material y algunas actividades, todo ello programado anticipadamente, que permita que el estudiante se apropie de forma eficiente del contenido y se cumpla con el aprendizaje. De la mayor o menor actividad reflexiva del estudiante depende el autoconcepto que el profesor se forme como profesor tradicional o cognitivo, sin que cambie sustancialmente el carácter de su enseñanza como una enseñanza para el dominio de la materia, que genera en los estudiantes aprendizajes seguros, competencias, destrezas y procedimientos que constituyen la estructura de la disciplina. Este profesor mantiene su preeminencia gracias al mayor dominio de su materia, es un profesor establecido, escalafonado, regulado por rituales, status, sistema educativo, currículo, ideología sociopolítica, etcétera, y no obstante, propicia en su clase la evaluación cualitativa flexible, individualizada y dirigida a promover habilidades de pensamiento sobre su materia, más que reproducir información. Este profesor puede contarse entre los que cumplen con su labor, sin que por ello deba modificar sus prácticas docentes de un año lectivo al siguiente. Sus estudiantes, por su parte, se sienten seguros y confiados bajo su tutela.

En cambio, el profesor investigador es muy diferente. El investigador que enseña no parte de la certidumbre ni de la seguridad del conocimiento de su disciplina para brindar sus conocimientos a los alumnos. El investigador no acude a su preeminencia, ni a su autoridad, ni a su sabiduría para respaldar su enseñanza. Podemos notar hasta cuatro características que diferencian al indagador que enseña del profesor eficiente convencional:

- a. *El indagador enseña desde la duda*, desde la pregunta, desde lo que no se sabe a ciencia cierta, desde la incertidumbre, desde la ignorancia propia y de los alumnos. La ventaja que ostenta entre los alumnos radica en que sabe lo que no sabe. La finalidad de su enseñanza no es el dominio, la seguridad, la certidumbre, el acomodamiento en una técnica o en un saber, sino la búsqueda incansable, la intención de construir mejor el pensamiento para avanzar por el camino del espíritu inteligente, que no se cansa de explorar el mundo, que no se estanca, que no se paraliza...
- b. *La postura hermenéutica* distingue al investigador en cuanto no mira el mundo desde un lugar privilegiado y absoluto, como si no tuviera conocimientos como los demás seres humanos, como si no tuviera ataduras sociales y culturales. El investigador cuando enseña sabe que su primera tarea es interpretar el fondo histórico, social y cultural que lo acompaña, pues es mejor tematizado y entenderlo para no repetirlo ingenuamente a sus alumnos, haciéndoles creer que su contexto y sus creencias hacen parecer de la certidumbre de la verdad que pretende enseñarles. Pero a su vez, los alumnos tampoco son sujetos universales ni abstractos, hablan y piensan también desde su contexto, desde su mundo, desde su experiencia sociocultural, cuyo misterio y opacidad el profesor investigador debe descifrar, pues en esto consiste la actitud hermenéutica, en el esfuerzo por aclarar lo que en sí mismo es opaco u oscuro. Sólo se descifran en el aula los signos de los tiempos, de la época histórica, de la cultura y de la vida cotidiana de los alumnos, e identifican de manera reflexiva los rasgos y características estructurales de la existencia empírica propia y de los alumnos. El profesor indagador aprenderá a escucharlos y reconocerá las redundancias prerreflexivas de su propia voz.
- c. *La actitud didáctica del indagador que enseña* a sus alumnos mediante la búsqueda y el cambio metódico de posición o de perspectiva que le permite alcanzar un sentido permanente de superación de todo punto de vista parcial, de toda perspectiva unilateral. Cuando el profesor indagador enseña un conocimiento verdadero coordina coherentemente más puntos de vista, más perspectiva y aspectos del fenómeno estudiado, y está abierto a la crítica de una comunidad intersubjetiva de observadores posibles. Y a la vez, para los estudiantes aprender no es más que ilustrarse con otros

puntos de vista, con otras perspectivas y desde horizontes amplios, lo cual ocurre mediante el diálogo, el intercambio de puntos de vista y de opiniones. Este es el verdadero sentido de la palabra, del diálogo y la discusión, el intercambio de posturas y perspectivas como una tarea dialéctica que sólo puede fomentar el profesor indagador.

- d. *El indagador que enseña no evalúa para la oficina de registro de calificaciones sino para encontrar explicaciones cuando los estudiantes dudan de sus creencias y se atreven a pensar, a cambiar sus posiciones sobre las cosas, a discutir las y a coordinar varias perspectivas hasta sintetizar una nueva, más completa, que puede coincidir o no con la posición del texto o con la del profesor. El profesor indagador ensaya y prueba de forma permanente estímulos, materiales, situaciones problemáticas, guías y encrucijadas críticas de las soluciones, con sensores incorporados que le permiten sondear oportunamente la dinámica del proceso de aprendizaje de cada alumno, no solamente para brindarle soporte o pistas adecuadas a cada situación sino para enriquecer sus registros de laboratorio, porque, como lo plantea Stenhouse (1987), cada plan de enseñanza es una hipótesis que se comprueba sólo en la clase, y cada aula de clase para un profesor investigador es un verdadero laboratorio donde se diseñan experiencias de pensamiento y aprendizaje probables; se vaticinan laberintos y se identifican los nodos principales de redes semánticas de los alumnos a propósito de alguna experiencia; se sugieren elementos de contraste y de innovación; se suministran preguntas y problemas con guías de soluciones alternativas variando las condiciones y los contextos, la consulta de archivos, el diálogo y el trabajo de campo; se facilitan la manipulación de datos y variables; se proponen, discuten y comprueban hipótesis; en fin, un profesor investigador de tiempo completo registrará información invaluable en sus archivos que puede alcanzar niveles de categorización e interpretación cognitiva si dispone de un protocolo inteligente para el análisis, la investigación y el mejoramiento de su enseñanza. Aquí investigar y evaluar se confunden.*

EVALUAR ES INVESTIGAR

La descripción neutral y objetiva, libre de valores y de interpretación subjetiva, es un tipo de investigación ya superada y suficientemente

criticada. Toda investigación social es humana, es decir, se diseña y desarrolla desde cierto contexto y horizonte propio del investigador que le permite ver y enfatizar en unas cosas más que en otras, identificar ciertas relaciones como más reveladoras, definir ciertos sentidos como más significativos para él como investigador, para la época, para la comunidad de especialistas, para prioridades socioculturales y políticas que están en juego a propósito de la investigación que se realiza. Toda investigación, y toda interpretación es una valoración cualitativa de la experiencia, sólo que esta evaluación es también racional y produce también conocimiento nuevo en la medida en que se sustente, se justifique sus razones. La evaluación educativa puede identificarse con la investigación en la medida en que se apoye en argumentos, que sea razonable, definible.

Así como para producir buenos vinos se necesita saber de vinos y no es suficiente ser un ingeniero químico que conozca las fórmulas; para producir arte se necesita de la experiencia creadora y no es suficiente con ser historiador ni crítico de arte; así mismo, para enseñar bien no basta con conocer teorías pedagógicas y didáctica, es necesario saber y querer aplicarlas y probarlas en cada aula, en cada situación de enseñanza; en esto consiste en ser un buen pedagogo e investigador a la vez, en comprender, distinguir, evaluar y resolver con compromiso personal las situaciones reales de su enseñanza concreta, desde cierto contexto y para lograr ciertas metas de formación y de saber a la vez.

Por consiguiente, investigar la enseñanza real no puede hacerse sólo como espectador. Como el que cata los vinos necesita experimentar la generosidad, la dulzura, el cuerpo y el "bouquet" de cada cosecha; como el que sabe de arte necesita de un ojo ilustrado para detectar e incorporar cada armonía, cada pincelada, cada sentimiento puesto de manifiesto, así mismo el profesor cuando evalúa e indaga reflexivamente sobre su enseñanza, observa coordina los eventos que ocurren y los confronta con el plan de clase o el plan de enseñanza, pondera los esfuerzos del diálogo de cada alumno y del conjunto de la clase por intercambiar sus puntos de vista y buscar algún acuerdo sobre el tema (puesta en común), sobre el análisis y comprensión del fenómeno natural o social que se estudia.

El profesor deja de ser un dictador de clase y se convierte en un ensayador de propuestas de enseñanza y de estrategias autorregulatorias

que deben mostrar en la práctica si funcionan o no, si son eficaces al menos en el corto y mediano plazo, mediante qué soporte y actividad reguladora del profesor, quien propone y prueba, diseña y ensaya, invita y experimenta, coordina y propicia el trabajo autónomo y autorregulado, para obtener y ponderar del conjunto de la experiencia pedagógica una información de retorno para el grupo actual y para los grupos que se presenten en el futuro, enriqueciendo los patrones de solución de problemas relativos a la enseñanza, que le sirvan para abordar nuevos problemas y nuevas experiencias propias, y de otros profesores que deseen aprender de la experiencia y saber ajenos. Hay aquí una fuente de acumulación de saber pedagógico que produce no sólo acción para mejorar la práctica, sino también conceptos y teoría pedagógica.

Sólo que el profesor investigador tiene también que sacar momentos y tomarse su tiempo para ordenar sus observaciones; organizar las indagaciones, las experiencias, los ensayos, y pruebas de conceptos, las pautas y guías que realiza, y reflexionar sobre los patrones de solución a los problemas de enseñanza que se han enriquecido en su práctica, para extraer de ellos alguna consideración conceptual, alguna raíz común que conjeture alguna explicación, en fin razones o justificaciones de lo que hizo, ocurrió o pudo ocurrir y bajo qué circunstancias, de modo que pueden presentarse en público, que puedan argumentarse y defenderse como elaboraciones razonables ante otros profesores de la misma institución, o de cualquier otra parte del mundo. Sólo así el profesor evaluador cognitivo puede identificarse como investigador, presentando y defendiendo con razones y su comprensión su enseñanza. Y claro está para realizar esta tarea se necesita orden, alguna secuencia metodológica que puede extraerse de la experiencia reflexionada sobre su propia enseñanza, no como método didáctico para producir aprendizajes, sino como método de indagación para producir conocimientos nuevos. Si se desea disponer de una reseña crítica de los métodos de investigación más usados en educación en las décadas anteriores –etnografía, investigación evaluativa convencional e investigación-acción-participación– puede consultarse sobre los métodos de la pedagogía o en el libro *Hacia una pedagogía del conocimiento*.

CONCLUSIÓN

Más que una nueva era de investigación educativa, se abre un nuevo reto para el profesor en los primeros años del siglo XXI, cuando empezó a admitirse que podrían realizarse excelentes estudios con rigor científico, por parte de los profesores, sobre la enseñanza, sin la necesidad de definir hipótesis operacionales ni conformar grupos aleatorios experimentales y de control. Piaget lo presentó e hizo avances importantes en la psicología genética sobre la base de estudios de casos individuales y diagnóstico clínicos. Pero lo más importante que hemos querido dar a conocer en este artículo, es que el profesor cognitivo, inquieto indagador hermenéutico sobre su propia práctica, a medida que ensaya, interviene y evalúa su enseñanza, puede convertirse en un gran investigador educativo y aprovechar la más rica fuente de inspiración y reflexión que pueda tener cualquier investigador social en el mundo, para extraer de allí consideraciones, intuiciones de nuevos sentidos y nuevas comprensiones que significan probablemente un aporte de conceptos y explicaciones sobre los procesos que ocurren y se potencian en la enseñanza. Aquí se señala la oportunidad con que cuenta la pedagogía para desarrollarse como disciplina y la enseñanza para mejorar su calidad: el momento en el cual el profesor se convierte en investigador de su propia práctica docente.

Pues la oportunidad está abierta para convertirse en un docente indagador cognitivo o en un docente eficaz y eficiente. Usted tiene la opción a decidir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Colombia: Ediciones Homo Sapiens.
- Contreras, J. (1991). "El sentido educativo de la investigación". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 196. Madrid: Herder.
- Flórez, R. (2001). *Evaluación, Pedagógica y Evaluación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Stenhouse, I. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.