

# LA DIDÁCTICA COMO ESPACIO Y ÁREA DE CONOCIMIENTO: fundamentación teórica e investigación didáctica

Vicenç BENEDITO ANTOLÍ\*

**Resumo:** ¿Se puede considerar hoy a la didáctica como un campo de conocimientos homogéneo y estructurado? ¿Existe una concepción, una definición conceptual, "institucional", ampliamente aceptada por los didactas y otros profesionales de las ciencias de la educación? ¿Existe un consenso sobre el ámbito de la didáctica o sobre el *corpus* científico que le corresponde? ¿Cuáles son los puntos duros y blandos, fuertes y débiles de dicha concepción? ¿Cuál es la línea de progresión predominante? Será difícil dar respuesta a estos interrogantes y nos limitaremos a ofrecer algunas sugerencias y propuestas para continuar el debate y la discusión. Partiendo de la aportación que supone el conocimiento histórico y la realidad actual de la didáctica, hay que buscar y plasmar un esquema integrador que, a modo de columna vertebral, tenga en cuenta la diversidad constatada y permita a la vez pronunciarse de forma razonable sobre las cuestiones esenciales de la epistemología interna de la disciplina. El autor discute también la problemática metodológica: de los paradigmas positivistas a los paradigmas cualitativos y sócio-crítico, para, fundamentar la investigación didáctica aplicada a la escuela.

**Palavras-chave:** Epistemologia e Didática. Teoria Didática. Paradigmas de investigação. Investigação qualitativa. Investigação sócio-crítica.

---

\* O prof. Vicenç, diretor da Divisão de Ciências de l'Éducação, da Universitat de Barcelona, esteve em visita à FEUSP, em maio de 1996, ocasião em que discorreu sobre o tema. Posteriormente apresentou-o, também, no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Florianópolis, no Simpósio Epistemologia e Didática, coordenado pela Profª Selma Garrido Pimenta.

## 1. DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA

### 1.1 INTRODUCCIÓN

La complejidad de nuestra área de trabajo, y sobre todo la reconceptualización a que está sometida en los últimos años, hace ciertamente difícil presentar lo que podría llamarse "fundamentación de la didáctica". Basta con decir que hasta la propia denominación de didáctica está cuestionada.

En la progresión científica que se está produciendo, unas veces en espiral y otras a saltos, no hay que abandonar los puntos de apoyo, las bases de sustentación de que se disponga, hasta que sean sustituidos por otros. Es decir, hemos de ser capaces de convivir con planteamientos distintos, discutibles y discutidos e incluso parcialmente superados, mientras se van poniendo - a través de la revisión teórica, de la investigación, de aportaciones novedosas- los nuevos cimientos del área de conocimiento de la Didáctica.

Como afirma Kuhn (1962), es cierto que en el desarrollo de la ciencia, de una ciencia en particular, se producen unos periodos de "ciencia normal" y otros de "crisis y emergencia de nuevas teorías científicas". En el segundo caso es cuando se entra en lo que este autor denomina periodo de "revolución científica".

En todas las ciencias, pero en particular en las ciencias de la educación, nos encontramos inmersos en un periodo de crisis, de ruptura de esquemas, de alternativa paradigmática, de aparición de nuevas teorías y modelos. Y esta situación, que ya empezó a darse en otros países (Estados Unidos, Reino Unido...) en la década de los sesenta en lo que a las ciencias de la educación se refiere ha adquirido carta de naturaleza, ha entrado en "ebullición", en nuestro país, a comienzos de la década de 1980. Los datos escritos son abundantes y hablan por sí solos. Las discusiones y confrontaciones entre los grupos científicos están a la orden del día. Y aunque con reservas, cabe considerar que esta situación es buena

para el progreso de las ciencias de la educación en general y para la didáctica en particular.

Si bien no deseamos extendernos en un comentario histórico, conviene decir que es cierto que, después de que España estuviera en vanguardia en cuanto a los progresos teóricos de la pedagogía en el primer tercio del siglo XX (la Institución Libre de Enseñanza, con L. Luzuriaga; el Seminario de Pedagogía con Xirau, Mira y López, Estalella, etc., a título de ejemplo), se pasó a la situación más oscura, regresiva y dogmática durante un demasiado largo espacio de tiempo que nos aproximó a los años setenta. Posteriormente, y durante el período que comprende los años setenta y ochenta, siempre *grosso modo* y salvando excepciones, el intento de elaborar una pedagogía y una didáctica científicas se apoya, en el ámbito académico universitario, en el paradigma positivista y experimentalista. Paradójicamente, se desarrolla un movimiento paralelo de renovación pedagógica enraizado en la base, en el profesorado de los niveles no universitarios, si bien es cierto que, excepcionalmente, con una discreta participación del profesorado universitario en bastantes ocasiones.

Es evidente que las aportaciones de tal enfoque en estos más de veinte años no han producido, como sería de desear, un cambio suficiente, una mejora en profundidad de la educación ni de las ciencias que se ocupan de ella.

La introducción en nuestro país de los nuevos planteamientos, del paradigma alternativo y en definitiva de una nueva concepción de todo lo pedagógico y didáctico ha abierto, como decíamos, un período de convulsión, de revisión y reconceptualización, de discusión, de formulación de nuevos esquemas de investigación, etc., que ha de resultar positivo, al menos por las razones siguientes:

1<sup>a</sup>) Porque los períodos de crisis, de revolución, de confrontación, son por esencia más creativos e innovadores. La tensión de la confrontación obra como revulsivo.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

- 2ª) Porque esta nueva concepción -que hunde sus raíces en la antigua concepción pedagógica de los años treinta, pero con modernas, variadas y fundamentadas aportaciones lleva camino de servir de punto de encuentro de los enfoques, planteamientos y realizaciones del mundo de la educación y del de sus ciencias.
- 3ª) Porque se da la posibilidad de una mejora real del sistema educativo y de la calidad (en el sentido más humano y formativo) de la enseñanza.

No nos extenderemos más en este punto. lo que queríamos señalar sobre todo aquí es que esta nueva concepción lleva a una reconceptualización, o al menos a un cuestionamiento de enfoques y planteamientos más o menos asumidos que hace más difícil asentar este trabajo en unos cimientos firmes. En realidad, todo el edificio pedagógico está afectado por esta situación de cambio. Y la exposición fundamentante que a continuación se incluye participa de ese cuestionamiento y de esos múltiples interrogantes que todos nos planteamos.

No se ha de olvidar que nos referimos a un *corpus* científico en construcción, que en todo caso mostrará un perfil de la didáctica, asentado sobre unos pilares que, de acuerdo con la metáfora de Popper, se fijan en unos cimientos que a su vez se hunden en el terreno pantanoso que es en definitiva el edificio de la ciencia.

Al iniciar la ponencia surgen muchas dudas e interrogantes, a cuál de ellos más importante:

¿Se puede considerar hoy a la didáctica como un campo de conocimientos homogéneo y estructurado? ¿Existe una concepción, una definición conceptual, "institucional", ampliamente aceptada por los didactas y otros profesionales de las ciencias de la educación? ¿Existe un consenso sobre el ámbito de la didáctica o sobre el *corpus* científico que le corresponde? ¿Cuáles son los puntos duros y blandos, fuertes y débiles de dicha concepción? ¿Cuál es la línea de progresión predominante?

Será difícil dar respuesta a estos interrogantes y nos limitaremos a ofrecer algunas sugerencias y propuestas para continuar el debate y la discusión.

Se trata de elaborar una especie de diseño conceptual de la disciplina que ponga de relieve sus coordenadas principales, aun sabiendo que el dibujo resultante tendrá un perfil difuso. Y esto hoy parece más positivo, más normal que cuando, hace unos años, nos preocupaba la excesiva "confusión", la polisemia conceptual y terminológica que existe en el ámbito de las ciencias de la educación. Se trata, pues, de identificar las dimensiones constitutivas que recorren su espacio disciplinar y que han de permitir situar, sin exclusiones previas, las diversas concepciones y los núcleos teórico-conceptuales de mayor relieve.

Partiendo de la aportación que supone el conocimiento histórico y la realidad actual de la didáctica, hay que buscar y plasmar un esquema integrador que, a modo de columna vertebral, tenga en cuenta la diversidad constatada y permita a la vez pronunciarse de forma razonable sobre las cuestiones esenciales de la epistemología interna de la disciplina.

## 1.2 JUSTIFICACIÓN ETIMOLÓGICA

Parece obligado buscar las raíces, el origen de la didáctica. La etimológica siempre contiene una considerable dosis de sentido. Y aunque en este caso la evolución del significado ha sido grande, resulta positivo no perder la vista de los orígenes.

La palabra "didáctica" proviene del griego. Deriva del verbo *didasko*, que significa "enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar".

Lo "didáctico" era primariamente un subgénero de la epopeya griega junto con lo heroico y lo histórico. Los poemas didácticos *Los trabajos y los días*, de Hesíodo, y su *Teogonía*, son ejemplos típicos de epopeya didáctica griega. Veamos otros términos de la misma lengua:

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

*Didaktikós*: apto para la docencia.

*Didaktiké*: enseñando.

*Didaskalía*: enseñanza, con una doble acepción en el campo de la enseñanza y en el del teatro.

El término *didactika* es el nominativo y acusativo plural, neutro, del adjetivo *didaktikós*. Se deriva del verbo *didasko* (enseñar, enseño) y viene a significar literalmente lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva. Por tanto, de acuerdo con esta acepción, se podría definir la didáctica como la ciencia o el arte de la enseñanza.

Este término se introduce en España a finales del siglo XVIII, y aparece por primera vez en el *Diccionario Castellano con las voces de Ciencias y Artes y sus correspondientes en tres lenguas: francesa, latina e italiana* de Esteban Terreros, publicado entre 1788 y 1792.

Posteriormente aparece introducido en el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (1869). En la actualidad, en dicho diccionario aparecen los siguientes términos:

**Didáctica**. f. Arte de enseñar.

**Didácticamente**. adv. m. De manera didáctica o propia de enseñar.

**Didáctico**, c. adj. Perteneciente o relativo a la enseñanza; propio, adecuado para enseñar, instruir.

Es interesante y esclarecedor comentar las acepciones del término "didáctica", tal como aparecen en la *Enciclopedia Larousse* (1977). Tomado como adjetivo, se refiere a un género literario destinado a impartir alguna enseñanza. Históricamente se refirió a la poesía didáctica en la medida en que podía suponer un recurso memotécnico para el aprendizaje popular de una estrofa. Platón, en *La*

*República*, utiliza el calificativo "didáctica" para referirse a un tipo de literatura digna de ser cultivada. Tiene un sentido de muestra, modelo, enseñanza. Es la acepción más general, derivada de *didaktikós*: perteneciente o relativo a la enseñanza. Tomando el término en forma substantiva, se habla de la didáctica general como ciencia que "trata de la enseñanza escolar en general bajo cualquier aspecto, da normas y principios y estudia fenómenos y leyes". En esta segunda acepción se introducen en el diccionario unas voces que especifican y restringen el sentido más amplio del término, reduciéndolo a un ámbito espacial concreto: el escolar.

En consecuencia, el análisis etimológica se inclina hacia una definición de la didáctica como arte o ciencia de la enseñanza. Por tanto, el término "enseñanza" parece ser el elemento clave que identifica el contenido de la didáctica.

### 1.3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA

Un criterio de acercamiento a la definición de didáctica es el de considerar cuál ha sido la que han dado los diferentes autores, desde Comenius hasta los más actuales.

Definir es fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o la naturaleza de una cosa. Es, pues, la definición un enunciado que explica, breve y suficientemente, el concepto de una cosa.

En la definición explícita de cada autor se proyecta su concepción de una disciplina. Esta explicitación implica:

- a) La realización de un esfuerzo de síntesis, de reflexión, que se plasma en pocas palabras, cargadas de contenido y que intentan a modo de "flash" captar la esencia de la concepción personal sobre la disciplina.
- b) Un riesgo, por lo difícil que resulta captar dicha esencia y por los muchos aspectos y matices que pueden quedar sin "retratar" en la definición.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

- c) La posibilidad de que el exceso de síntesis se preste a interpretaciones equivocadas, sobre todo en definiciones descontextualizadas o de autores poco conocidos.
- d) Y finalmente el riesgo adicional de encasillar al autor por una definición provisional, puntual o formulada en un momento de su vida en que de forma más o menos obligada tenía que ofrecerla, riesgo considerablemente mayor en ciencias en formación como evidentemente lo es la didáctica.

A pesar de los riesgos aducidos, es necesario realizar el esfuerzo de ofrecer definiciones sintéticas, a modo de mojones en el camino que conduce a la construcción de una disciplina científica.

Comenius, en su *Didáctica Magna*, define la didáctica como el arte universal para enseñar todo a todos los hombres.

Para Otto Willman, la didáctica es la teoría de la adquisición de lo que posee un valor formativo, es decir, la teoría de la formación humana.

Posteriormente diferentes autores han ofrecido su definición de didáctica como por ejemplo Titone, Stöcker, Nerici, Mattos, Fernández Huerta, Ferrández, Gimeno, Pérez, Plá, etc.

En resumen, en el "mapa" de las definiciones predominan los siguientes calificativos:

a) la didáctica es:

- ciencia;
- teoría;
- tecnología;
- técnica;
- arte.



b) El contenido semántico de la didáctica es:

enseñanza;  
aprendizaje;  
instrucción;  
comunicación de conocimientos;  
sistema de comunicación;  
procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) La finalidad de la didáctica es:

formación;  
instrucción;  
instrucción formativa;  
desarrollo de facultades;  
creación de cultura.

Como se ve, aunque la descontextualización es aquí total, las opciones nominativas son limitadas. Otra cuestión es qué hay detrás de cada término. Y esto sólo se puede conocer a través del análisis epistemológico y semántico de los términos elegidos y de la explicitación del concepto personal.

En definitiva, parto del supuesto de que toda definición forma parte de un sistema discursivo más amplio al que, como contexto de la definición, es preciso recurrir para una posible valoración interpretativa. Por otra parte, el concepto que de una ciencia tiene un autor -y más en ciencias de la educación- evoluciona constantemente en función de múltiples factores, como por ejemplo las nuevas aportaciones científicas, la madurez y experiencia del autor, etc. Por este motivo cualquier definición es siempre provisional. Y la borrosidad ha aumentado con los enfoques alternativos y la irrupción del concepto y teorías curriculares que desde el mundo anglosajón han inundado la rica tradición didáctica europea.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

La definición que en estos momentos(1987)describe mejor nuestro concepto de didáctica es la siguiente:

*La didáctica es - está en camino de ser - una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno.*

Hay que insistir en el valor aproximado e hipotético de la definición. Mi experiencia me hace valorar cada vez más, desde la práctica, el aspecto artístico de la Didáctica.

## 2. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA

### 2.1 EL PROBLEMA CONTEMPORÁNEO DE LA FUNDAMENTACIÓN DE LA CIENCIA

La fundamentación epistemológica de un cuerpo de conocimientos que aspira a constituirse en ciencia es imprescindible, y con mayor motivo en lo que hace a las ciencias de la educación, a las que muy pocas catalogaciones científicas conceden dicho rango. Bastaría con repasar algunas clasificaciones "clásicas" de las ciencias para observar su ausencia.

Por otra parte,la propia evolución de la epistemología, de la teoría de la ciencia, ha adquirido su mayor auge, diversificación y profundización precisamente en los últimos años.

Por tanto no resulta extraña la ausencia de trabajos de calidad sobre la fundamentación epistemológica de las ciencias de la educación en general y de la didáctica en particular. En nuestro país, los primeros trabajos en esta línea se remontan a 1978. Concretamente se trata de las siguientes publicaciones:

*Epistemología y educación* (1978), publicación que recoge los trabajos presentados en el seminario sobre "Problemas epistemológicos de las ciencias de

la educación" que tuvo lugar en Salamanca en 1977, resultado de un laudable intento de someter a reflexión colectiva algunos problemas conceptuales y metodológicos. Especialmente relevante es el capítulo de Quintanilla sobre "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación".

*Las fronteras de la educación* (1978), de Pérez Gómez, uno de los primeros trabajos monográficos sobre esta cuestión publicado en nuestro país por un pedagogo español. Este trabajo, basado en buena parte en la fundamentación epistemológica piagetiana, abre o inicia en nuestro país una línea de progresión y fundamentación científica que podemos encontrar también en Fernández Pérez (1977), en un trabajo inédito de gran amplitud y riqueza conceptual, apoyado en el constructivismo piagetiano y completada con la aportación de Gimeno Sacristán (1981) y Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983).

Posteriormente, en el ámbito de la pedagogía española no han abundado los trabajos amplios y profundos en esta línea. Sin embargo, la preocupación y la necesidad de la fundamentación epistemológica del saber científico sobre la educación cala en los planteamientos teórico-científicos desarrollados en los últimos años, al menos en lo que hace a la reflexión teórica, ya que no a su manifestación escrita.

En la actualidad, la mayoría de los pedagogos como mínimo conocen o intentan acercarse al conocimiento de las principales corrientes científico-epistemológicas de los últimos tiempos y sus autores más representativos (desde Popper a Bunge, pasando Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., y por supuesto, y especialmente entre los psicopedagogos, Piaget). Pero más importante que este conocimiento, a menudo superficial y de segunda mano, es, si se nos permite la expresión, el cambio copernicano, la ruptura de los esquemas clásicos predominantes en los años setenta que se está produciendo en el ámbito de la concepción científica del conocimiento educativo.

Y aquí nuevamente resulta obligado referirse a Pérez Gómez, Fernández Pérez y Gimeno Sacristán, quienes en sus respectivos ámbitos de reflexión teórica y de investigación, y con enfoques en parte singulares, se caracterizan por un denominador común: la ruptura de los esquemas del *establishment* pedagógico español, la apertura de una línea de progreso, de una nueva concepción fundamentada en la necesidad de la reflexión epistemológica, la introducción del paradigma cualitativo, la búsqueda de utilidad social de la investigación educativa y el carácter de intervención y la emergencia del iceberg que era el vasto campo del currículum y la renovación e innovación pedagógicas.

Tratamos de hacer resaltar la importancia creciente del análisis y la fundamentación epistemológica de la didáctica, para seguidamente pasar a describir y comentar las principales corrientes y enfoques científicos, lo más destacable de los que podrían considerarse fundamentales y, a través del comentario y de otras opiniones personales, fijar una posición, una postura ante tan importante a la vez que difícil tema. Fijación de postura que ha de considerarse con toda la provisionalidad y matices que requiere el tema.

### 2.2 ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO

El análisis epistemológico implica una reflexión sobre la ciencia que ha de ser crítica, de búsqueda de la racionalidad en cada ámbito científico del conocimiento.

Para Bunge, la epistemología o filosofía de la ciencia es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Lo cierto es que Bunge, en su obra *Epistemología* (1980), expone una visión entre crítica y superficial del nacimiento y desarrollo de la epistemología académica, y advertimos el mismo enfoque crítico y escéptico cuando se refiere a la crisis de la ciencia (Bunge: 1985).

Podríamos definir a la epistemología como ciencia de la ciencia o teoría de la ciencia.

El primer problema que plantea la definición ofrecida es que existen distintas concepciones de ciencia, lo cual ha de llevar a enfoques epistemológicos asimismo distintos. No obstante, y de acuerdo con Pérez Gómez (1978), hay que convenir que la epistemología es concebida como el estudio de la constitución de los conocimientos científicos que se consideren válidos. Por tanto, el concepto de epistemología debe abarcar:

- a) Los problemas de demarcación de la ciencia, es decir, el concepto de ciencia.
- b) Los problemas de su incremento, es decir, el desarrollo del conocimiento científico.

En mi trabajo de 1987 realizaba un análisis de diferentes corrientes epistemológicas contemporáneas y su posible aportación a la fundamentación epistemológica de la didáctica. En parte siguiendo la estela de Quintanilla, Pérez Gómez, Fernández Pérez y Gimeno Sacristán. En parte introduciendo aportaciones desde Piaget, Kuhn, Lakatos y Bunge. Posteriormente desde 1988 con la lectura de Carr y Kemmis, Habermas y en general la corriente sociocrítica ha ido modificándose mi concepción, coincidiendo (años noventa) con un cierto abandono de la fundamentación epistemológica de la didáctica y el predominio casi absoluto de las teorías curriculares. Últimamente Plá en Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica (1993) insiste en la cuestión con la aportación de Toulmin y Habermas. Curiosamente y paralelamente el área científica de Didáctica y Organización educativa se ha consolidado en todas las Universidades españolas existiendo en la actualidad una pléyada de "didactas" de gran prestigio y relevancia científica.

La mayoría han multiplicado sus aportaciones (investigación, obras de

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

difusión) sobre ámbitos disciplinares como curriculum y diseño curricular, formación del profesorado, nuevas tecnologías en educación, organización educativa, orientación, etc. Y apenas se sigue trabajando en la fundamentación teórica de la Didáctica, en la elaboración de teorías de la enseñanza y en definitiva se echa en falta una reconceptualización científico-académica del área de la Didáctica. Me atrevería a decir que la corriente europea ha sido derrotada ante la invasión de la anglosajona. ¿Quizás es mejor así? ¿O es a partir de la práctica que se llegará a elaborar nuevas teorías?

En la evolución de la investigación didáctica, a la que luego nos referimos, se detecta el predominio de los planteamientos alternativos menos preocupados por la elaboración de conocimiento científico. Y en cambio más comprometidos en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, educativos y de la enseñanza.

Recuperando el hilo de mi discurso y de acuerdo con el encargo de la organización, en mi trabajo de 1987 después de analizar corrientes y autores sintetizaba mi aportación con unos criterios de racionalidad e ideas-fuerza<sup>1</sup> que componen el panorama conceptual en que se inscribe nuestra concepción de la didáctica como ciencia.

1) Se parte del principio piagetiano de la circularidad (espiral sin fin) de la ciencia.

Las diferencias entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales son cuestión de grados y de nivel de elaboración, aunque estas últimas difícilmente llegarán al nivel de las primeras.

2) La dimensión ideológica del conocimiento científico es el motor del desarrollo científico. En didáctica, las ideologías (en el sentido dado por Quintanilla) son imprescindibles en los programas de investigación científica.

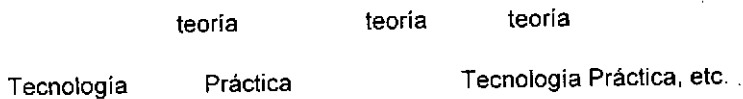
---

<sup>1</sup>Las ideas-fuerza o principios, aunque en algún caso puedan alterar la coherencia de conjunto, han de contribuir a la vitalidad del área científica.

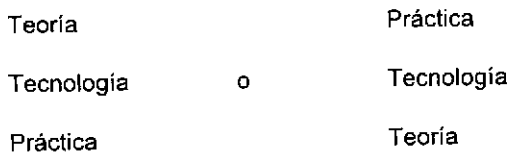
- 3) La relación entre objeto y sujeto, que también se da, aunque en menor grado, en las ciencias de la naturaleza, es característica y propia de las ciencias humanas y por tanto de la didáctica. La inclusión de análisis y observaciones adecuados han de posibilitar la obtención de resultados científicamente válidos. Puede que esta relación sea un condicionante, una dificultad; pero ahí está y no se puede prescindir de la subjetividad del hecho humano sobre el que se investiga. Y de no entenderlo así, difícilmente se hará investigación educativa.
- 4) El concepto de racionalidad científica ha de tomar en consideración los aspectos contextuales, psicosociales, del mundo fáctico e institucional. Se trata de ir construyendo un nuevo concepto de racionalidad no reduccionista, ni estadística, ni en función del probabilismo. En este sentido se ha de tener en cuenta el paradigma o matriz disciplinal (Kuhn) en que se inscribe la investigación, y en lo posible ha de aproximarse a los siete conceptos de racionalidad de Bunge, formando así un sistema de racionalidad.
- 5) La teoría no es lo mismo que la formulación lingüística de la misma, pero una cosa no está reñida con la otra sino todo lo contrario: se ha de buscar y en la medida de lo posible alcanzar la máxima claridad y rigor en la utilización de los términos lingüísticos.
- 6) Se ha de exigir la corrección formal, lógica, en la construcción del sistema teórico. Los conceptos y principios han de relacionarse en conformidad con las leyes lógicas para formar un cuerpo integrado y coherente de hipótesis y leyes.
- 7) La didáctica -como ciencia humana- presenta dificultades epistemológicas en torno al método de investigación. En muchas ocasiones la experimentación en sentido estricto o restringido puede ser, o ha de ser, reemplazada por un análisis de los datos de observación y medida. El problema y la dificultad a superar es el grado de precisión en la observación de los hechos.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

- 8) La didáctica como ciencia ha de tender a formar un cuerpo creciente de conocimientos que se caracterizan por la racionalidad, sistematicidad, verificabilidad y falibilidad. El conjunto de ideas y teorías establecidas provisionalmente forma el conocimiento científico de la didáctica.
- 9) La estructura explicativa de las teorías didácticas, de la enseñanza y curriculares se ha de configurar (principios, leyes y criterios) a partir de una rigurosa investigación científica y tecnológica que descienda a marcos reales y prácticos. Para ello es preciso que se dé una actuación circular y mejor en espiral y con continuo *feedback*. La representación gráfica puede ayudar a la comprensión de la idea:



o quizá mejor



- 10) El conjunto de conceptos y principios que componen un sistema teórico, y sus hipótesis opcionales, han de someterse a verificación y falsación experimentales. La evidencia o apoyo empírico es condición de validez de una teoría científica.
- 11) La concepción sobre el hombre y el mundo (*Weltanschauung*) ha de planear sobre la investigación y sobre la aplicación práctica de lo investigado. Y en definitiva, sobre la acción didáctica.
- 12) Me inclino con toda claridad hacia la interrelación y la pluralidad metodológicas.



Solamente se ha de excluir el método de investigación que por su falta de rigor no merezca tal calificativo, y eso sólo después de haber mostrado su extrema debilidad.

- 13) Las metodologías de los programas de investigación o de los paradigmas proporcionan ( o pueden hacerlo) a la didáctica un marco coherente de investigación que ha de facilitar la elaboración de teorías progresivamente más consistentes y profundas. La decisión por el sentido Kuhniano o bungeiano es posterior a la adopción (no adicción!) de un paradigma.
  - a) Diferentes ámbitos o núcleos didácticos han de conformar líneas de investigación (gavillas, según Bunge) que en su desarrollo constructivo mantengan principios, reglas e hipótesis que le den fuerza, coherencia y agresividad.
  - b) Las comunidades de investigadores instalados en un paradigma se han de caracterizar por la tenacidad y la honestidad en el planteamiento y comprobación de sus hipótesis, mientras los resultados no sean contradictorios o hasta que lo sean.
  - c) La proliferación de teorías y líneas de investigación dentro del paradigma ha de contribuir a la consolidación o rechazo del mismo. En una primera fase debe asumir la tolerancia respecto al fracaso insistiendo en nuevos planteamientos. La proliferación de hechos contradictorios será señal de la degeneración del programa o paradigma.
  - d) Hay que lograr la caracterización de líneas de investigación con núcleo firme, cinturón de hipótesis y heurística. Por ejemplo, en torno al ámbito del pensamiento del profesorado sería fácil aplicar el esquema de Lakatos, o mejor aún el de Bunge, para lograr esa caracterización y la "situación aproximada" del tema.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

- e) Por otra parte, en didáctica ningún paradigma se ha de convertir en exclusivo, en canon de verdad y de rigor científico (como ha pasado, hasta cierto punto, con el cuantitativo o experimental-estadístico-reduccionista). predominancia no quiere decir exclusividad.
- 14) El conocimiento científico en el ámbito de la didáctica se ha de caracterizar por su provisionalidad, por su construcción y reconstrucción permanentes mientras adquiere forma el edificio o *corpus* didáctico.
- 15) La normatividad didáctica ha de construirse a partir de resultados de investigación suficientemente contrastados y con la conciencia de que nuevas modificaciones pueden modificar la norma. De ahí que ésta, en general válida, deba caracterizarse por la flexibilidad, dinamismo y adaptación a la realidad en su aplicación.
- 16) Como ya se ha dicho, el progreso científico exige la tolerancia, tenacidad y proliferación de teorías, en una búsqueda de la contrastación y variedad de perspectivas. En múltiples casos habrá que llegar a acuerdos intersubjetivos para la adopción de decisiones racionales.
- 17) Hemos de tener en cuenta que en didáctica, y en general en ciencias sociales, el investigados y la comunidad de investigadores que participan de una matriz conceptual están involucrados, comprometidos en su desarrollo. El evidente peligro de subjetividad debe de ser superado por el procedimiento metodológico exquisito, las pruebas evidentes y el contraste y la contraposición de resultados.
- 18) Cualquier paradigma alternativo ( por ejemplo el cualitativo) debe disponer de tiempo y oportunidades (léase proyectos y líneas de investigación y aún más política de investigación) para lograr su consolidación. La imaginación y talento de sus partidarios es la mejor garantía de éxito.
- 19) El paradigma cualitativo es el más adecuado para el concepto que se ha ido

perfilando a lo largo de esta exposición (sujeto/objeto, atención al contexto, realidad educativa, enfoques comprensivos, etc.). Ahora bien, no basta con asumirlo, sino que ha de ir acompañado de un conocimiento más profundo de sus parámetros de funcionamiento y de los programas y líneas de investigación que lo sustentan. Hace falta que se den condiciones adecuadas para una inmersión con posibilidad de futuro.

20) Se ha de intentar la revisión y elaboración de teorías (axiomáticas o al menos descriptivas) que vayan conformando los cimientos y la estructura del edificio didáctico. Al menos, por estos motivos:

- a) Buscar la claridad y sistematización de las aportaciones que, refrendadas por la investigación, tienen una aceptación cualitativamente suficiente.
- b) Ser el punto de partida de nuevos enfoques, teorías, hipótesis y contrastaciones a la luz de nuevos planteamientos, pero con una base de partida fiable.
- c) Ir formando un "poso", unos cimientos lo más sólidos posibles de teorías, leyes, reglas, etc., que, con la provisionalidad de lo no absoluto, sirvan de "*corpus científico*" quasi definitivo.

21) No podemos olvidar el carácter de ciencia aplicada de la didáctica, tanto más cuanto los problemas del sistema educativo son innumerables. La vocación de intervención de la didáctica debe presidir la configuración de los proyectos y líneas de investigación. El carácter pragmático, de utilidad social, de la investigación didáctica debe primar sobre cualquier otro aspecto a la hora de seleccionar núcleos de contenidos y temas sobre los que volcar la investigación.

22) Hay que tener cada vez más en cuenta la investigación y las aportaciones de las didácticas específicas ( de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de la Matemática, etc.) que constituidas como áreas de conocimiento multiplicarán en

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

los próximos años la investigación didáctica con el fñescor de jóvenes investigadores con formación interdisciplinar.

### 2.3 HACIA EL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA

En las clasificaciones clásicas de las ciencias no suelen aparecer la Pedagogía y menos aún las Ciencias de la Educación o la didáctica. A lo sumo aparecía ésta como derivación de la psicología.

En Bunge (1985) aparecen las ciencias de la educación como sociotecnologías y en otras clasificaciones aparece la pedagogía como ciencia aplicada o tecnología fundada. Últimamente en filosofía y teoría de la ciencia aparece la Didáctica como ciencia aplicada; pero la verdad es que todavía se ha de generar el espacio en las clasificaciones científicas al uso. Titone (1981) prestigioso autor italiano, introduce el término psicodidáctica y se extiende en el prometedor campo de las didácticas específicas o de las disciplinas.

Por otra parte, los enfoques clasificatorios dinámicos, en circularidad creciente, como dice Piaget, se ocupan cada vez más de las ciencias aplicadas. Y sobre todo hay que tener en cuenta que el tratamiento de las implicaciones filosóficas y científicas de la tecnología es uno de los campos más inexplorables y de mayor porvenir en los estudios epistemológicos. Este aspecto lo señala Bunge repetidamente y es sintomático que ya antes autores como Ortega y Gasset, Marcuse, Marx, Price, Ben-Davis, Habermas, Bachelard, Merton, etc, hayan insistido en el tema, aunque quizás más desde la perspectiva política, sociológica o económica que desde la epistemológica.

Se puede lanzar la hipótesis de que la didáctica es parcialmente un saber científico, tecnológico y técnico. O por lo menos en cuanto a lo científico y tecnológico reúne condiciones de aproximación. El camino que está recorriendo la didáctica es el típico de las diferentes ciencias humanas, sólo que, por diferentes

causas, las de la educación no han avanzado con tanta rapidez.

Y sin embargo, sobre todo desde su caracterización de ciencia aplicada o tecnología científicamente fundada, la didáctica está hoy en situación para el despegue teórico, especialmente en ámbitos de su "corpus", a cuyo alrededor se multiplican las investigaciones y las comunidades de investigadores, como son profesorado, estrategias de enseñanza/aprendizaje, diseño curricular, innovación didáctica, evaluación, etc.

Por otra parte, las políticas y los programas de investigación deben atender cada vez más a la investigación aplicada, a los programas de intervención, al acercamiento entre el investigador, el profesor y el alumno. Y de alguna manera los principios, características e ideas-fuerza extraídos del anterior análisis resumen un poco lo que habrá que hacer, el camino a seguir, el estado de la cuestión y los presupuestos indispensables para alcanzar el status de saber científico y tecnológico.

Por supuesto y en relación con el espacio de la investigación teórica, la didáctica se apoya o fundamenta en otras ciencias: la psicología, especialmente la educativa, la biología, la sociología, la antropología, y a otro nivel, la epistemología, la teoría general de sistemas y la filosofía.

El objeto propio de la didáctica reclama un espacio de investigación teórica (están por elaborar modernas teorías de la enseñanza propiamente didácticas) y tecnológica a partir de cuyos resultados poder elaborar teorías explicativas y/o prescriptivas que proporcionen un sistema de normas y principios de actuación que sirva como guía flexible de la intervención práctica.

Aunque el estado de la cuestión nos sitúa en una etapa o fase inicial, no cabe duda de que la rampa de lanzamiento está en estos momentos mucho más capacitada para la producción del conocimiento teórico de la didáctica.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

Una propuesta epistemológica para la didáctica deberá aportar datos relativos a los problemas del conocimiento científico en los tres contextos típicos (descubrimiento, justificación y tecnológico o aplicación) a través de una reflexión desde la teoría hasta su bondad para la aplicación en la práctica, ya que una cosa es el cúmulo de factores sociales, políticos, psicológicos y culturales que pueden inducir a un profesional a preferir cierto modo de conceptualizar una disciplina en relación a otras posibilidades o tendencias, y otra, la verificación o apoyo lógico o empírico que sus afirmaciones puedan tener.

La nueva sociología de la ciencia y particularmente las aportaciones de Toulmin y Haberman nos acercan a la posibilidad de establecer nuevas formas de indagar y fundamentar la didáctica. Las perspectivas de las nuevas propuestas de investigación parten de la didáctica como proceso social, con el intento de conceptualizar la didáctica desde el interés práctico al socio-crítico.

La Didáctica, como saber tecnológico, constituye una ciencia aplicada que se inspira en el conocimiento científico ( en el sentido relativo y posible en el que podemos fundamentar los hechos educativos). Se apoya en modelos y diseños y está en continua interacción con la praxis. En realidad todo el quehacer de la didáctica tendría que partir de la práctica.

Como se habrá observado este apartado plantea hipótesis e interrogantes, y hay que formularlo con mucha prudencia para incitar al debate de concepciones, corrientes y enfoques en muchos casos contradictorios.

En España el área del conocimiento "Didáctica y Organización Educativa" incluye centenares de profesores de universidad que teorizan, investigan y ejercen la docencia sobre un espacio curricular muy amplio, con múltiples disciplinas, asignaturas y líneas de investigación en ebullición, que en algún momento habrá que sistematizar sea por interés académico y profesional o también para una moderna conceptualización de la didáctica. Y no olvidemos que las áreas de

conocimiento de las "Didácticas específicas" (Matemáticas, lenguaje, etc.) están irrumpiendo con gran fuerza en la teorización y la investigación didáctica plenamente aplicada.

### **3. LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA**

#### **3.1 INTRODUCCIÓN**

En los últimos años la investigación didáctica ha entrado en una dinámica de cambio y evolución como consecuencia de los nuevos planteamientos y tendencias aparecidos a partir de la década del setenta. Estos cambios y nuevas perspectivas van acompañadas de polémicas, discusiones y reconceptualizaciones que, aunque puedan inducir a cierta confusión, han de producir un enriquecimiento de aportaciones y una clarificación de los nuevos enfoques que la investigación didáctica está asumiendo.

El tema puede ser analizado desde múltiples perspectivas, lo cual no hace fácil una exposición resumida de esa evolución, de los puntos claves de la misma y de la situación actual. Fácilmente se puede caer en la superficialidad, en el enfoque desde una sola tendencia o en el radicalismo contra el predominio de enfoques que no han aportado soluciones a los problemas educativos y ni siquiera han contribuido demasiado a la creación de un cuerpo de conocimientos científicos.

Frente al predominio o la exclusividad del planteamiento positivista aparecen nuevos enfoques, nuevos paradigmas, nuevas metodologías de investigación que compiten para alcanzar la verdad científica en un campo que, como el educativo, es complejo y precisa de soluciones más acordes con la realidad de los problemas a investigar y con la utilidad social de dichos resultados.

Estos enfoques alternativos que enriquecen la investigación didáctica en los últimos veinte años son consecuencia de la confluencia de diferentes factores:

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

- 1) La ruptura epistemológica y el moderno concepto de ciencia.
- 2) La aparición de nuevos paradigmas y estructuras de racionalidad.
- 3) El predominio en psicología del paradigma cognitivo sobre el conductista.
- 4) La aportación de la sociología, de la antropología y en general de la revitalización de la influencia de las ciencias, sociales y humanas sobre lo educativo y lo didáctico.
- 5) La aceptación, incluso por parte de sus grandes defensores, de la insuficiencia del paradigma positivista y del reduccionismo que conlleva; lo que no supone su descalificación.
- 6) La concepción tecnológica de la didáctica: ciencia aplicada con vocación de resolver los problemas de la práctica y como consecuencia de ello (y no a la inversa) obligada a construir teorías, a hacer ciencia.
- 7) La implicación axiológica e ideológica presente en la investigación y el conocimiento didáctico.
- 8) La utilización de nuevas, variadas y plurales metodologías y técnicas de investigación inscritas en marcos referenciales que marcan las directrices básicas.

Todos estos supuestos, y otros que también podrían mencionarse, están llevando a una reconceptualización de los fenómenos y procesos de enseñanza y obligan a tratar los problemas de la investigación didáctica no sólo como problemas formales o metodológicos, sino como problemas con fuertes implicaciones substantivas.

Por otra parte, la doble caracterización de la didáctica como teoría - búsqueda de descripciones y explicaciones- y sobre todo como orientación de la práctica, como búsqueda de soluciones a los problemas de la realidad educativa,



obliga al replanteamiento epistemológico.

Como consecuencia de lo dicho, y no como antecedente, se han de buscar y utilizar los procedimientos metodológicos que estén en consonancia con la concepción epistemológica y científica que les sirve de soporte. No tienen que ser los métodos los que determinen y condicionen los problemas sino todo lo contrario. Durante muchos años la obsesión por los diseños experimentales y por el formalismo metodológico ha impedido "ver" muchos de los verdaderos problemas de la enseñanza. El instrumento metodológico reducía y restringía el campo de investigación hasta perder significación y relevancia en pro de la objetividad, el rigor experimental y la cuantificación. La plataforma o filosofía que amparaba la instrumentación metodológica respondía a la concepción positivista y experimentalista inspirada en el modelo de las ciencias fisiconaturales. Hoy parece fuera de duda que la complejidad de los fenómenos y procesos de enseñanza no puede ser captada en toda su riqueza y profundidad a través de dicho modelo. Frente a este enfoque racionalista/cuantitativo aparece un movimiento alternativo que, caracterizado *grosso modo* como enfoque cualitativo, incluye a su vez diferentes perspectivas y tendencias que no resulta fácil esquematizar y clasificar en estos momentos, como puede comprobarse al analizar la literatura existente, pero que se va consolidando a través de nuevas aportaciones.

En una primera aproximación se ha de hablar de los grandes paradigmas o enfoques que sintetizan esta evolución y esta polémica: el paradigma tradicional, tradicionalista o cuantitativo y el paradigma alternativo o cualitativo. Estas denominaciones se han de utilizar con todas las reservas derivadas de una visión global y esquemática, aunque tienen un valor ilustrativo evidente.

### 3.2 PARADIGMA RACIONALISTA-CUANTITATIVO

El período 1945-1965 se caracteriza por un decidido retorno al

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

positivismo, especialmente como reacción contra el movimiento de la Escuela Nueva. El éxito de las teorías del comportamiento, especialmente de Skinner, las teorías de Fisher y la aportación de Campbell y Stanley son ejemplos representativos de la configuración que va adquiriendo la investigación educativa y/o didáctica.

G.H. Von Wright (1971) distingue claramente las dos grandes tradiciones científicas: la que privilegia las explicaciones dadas en términos de finalidades, de intervenciones, de motivos, de razones, es la tradición hermenéutica (comprender), y la que identifica la explicación científica con la explicación causal y deja poco espacio a las finalidades, es la tradición positivista (que Von Wright denomina "galileana").

El positivismo contemporáneo se adhiere a tres principios fundamentales (Landsheere, 1982):

- 1) La unidad de la ciencia.
- 2) La metodología de la investigación debe ser la de las ciencias exactas: matemáticas, física.
- 3) La explicación científica es de naturaleza causal, en el sentido amplio, y consiste en subordinar los casos particulares a las leyes generales.

Con respecto a la definición del objeto, las investigaciones que se desarrollan bajo el enfoque positivista se apoyan en una concepción restringida de la enseñanza.

El planteamiento epistemológico del enfoque positivista-cuantitativo parte de la afirmación de la unidad del método científico -el método hipotético-deductivo- tanto para las ciencias humanas como para las ciencias de la naturaleza. De la explicación científica de la realidad se derivan directa y automáticamente principios que permiten la intervención racional en la práctica, configurándose así una forma

de intervención tecnológica y de planificación racional de la intervención científicamente fundada.

Por lo que se refiere a los procedimientos metodológicos el enfoque positivista-cuantitativo, en cuanto que adopta el método de las ciencias naturales, implica el análisis de los fenómenos observables que son susceptibles de medición, análisis matemático y control experimental. La validez interna y la fiabilidad son los requisitos del rigor y credibilidad científica. El control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables son los procedimientos básicos para conseguir el rigor del método científico.

El rigor se persigue a costa de la relevancia. Se fragmenta la realidad, se simplifica su estructura y se ignoran los significados internos que subyacen el comportamiento observable.

Se busca la generalización como resultado último, a imagen y semejanza de las ciencias naturales. El propósito principal es elaborar un conocimiento objetivo y cuantitativo, verificable y replicable, sobre los fenómenos de la enseñanza. Se pretende descubrir las leyes que rigen la "eficacia" de las escuelas, profesores y alumnos.

En opinión de Shulman (1986), la influencia de tales investigaciones "eficaces" sobre la mejora de la práctica es relativa e incluso nula. El nivel de abstracción y generalización con que se formula ese conocimiento le aleja tanto de la comprensión como de la utilización por los profesores.

En definitiva, el rigor metodológico impone unos límites tan estrechos a los datos que se pueden recoger y al tipo de problemas que se pueden investigar, y exige un aislamiento tan estricto de las variables que se quieran estudiar, que la información obtenida carece de validez ecológica y resulta problemática su utilización. Por otra parte, se da una separación tajante de roles y funciones de los

## **La didáctica como espacio y área de conocimiento**

conocimientos. La investigación se reserva exclusivamente para el experto. Se produce así una separación tajante de roles y funciones en la producción y utilización de los conocimientos. La investigación se reserva exclusivamente para el experto. Se produce así una separación de roles que introduce una relación de dominación entre quienes detentan el conocimiento y quienes han de aplicarlo, es decir, los profesores. Entre los representantes más radicales de este enfoque pueden citarse a Thorndike, Rosenshine, Gage, Flanders, Mager y Popham, sobre los cuales influyó decisivamente la aportación de Galton y Fisher.

### **3.3. PARADIGMA ALTERNATIVO O CUALITATIVO**

El enfoque hermenéutico o cualitativo surge como alternativa al paradigma positivista, al constatar que las investigaciones llevadas a cabo bajo aquellos supuestos han planteado cuestiones equivocadas, han seguido métodos muy restrictivos y han contribuido de forma precaria e insignificante tanto a la comprensión de los fenómenos y acontecimientos que ocurren en el interior del aula como, en especial, a su regulación normativa.

#### **3.3.1. Génesis de la Alternativa**

Es sintomático que autores de reconocido prestigio instalados en el paradigma positivista den la voz de alerta e inicien la búsqueda de nuevos planteamientos ante el fracaso o la escasa incidencia del paradigma cuantitativo en la solución de los problemas educativos planteados.

Cronbach, ya en 1957, se quejaba de las fáciles generalizaciones a las que se llegaba después de muchas investigaciones. Sugiere que la generalización deje de ser la regla de la investigación didáctica. Si se otorga a las situaciones y condiciones locales su justo valor, toda generalización no es más que una hipótesis de trabajo y no una conclusión. Según Cronbach, en las ciencias sociales es inútil querer formular leyes que precisen las condiciones necesarias y suficientes para

que se produzca un efecto dado. La investigación científica en educación debería renunciar a elaborar teorías duraderas.

En la misma línea de crítica "desde dentro" hay que referirse a Bellack, Gage, Dunkin y Biddle y Berliner, por no citar más que a algunos. Por la representatividad de Cronbach (presidente de la Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.)), se considera que su intervención en 1975 supone el inicio del "giro copernicano" en los enfoques de la investigación didáctica. En dicho artículo expone la idea de que la tarea del científico social no es acumular generalizaciones que permitan algún día construir una sólida torre teórica, sino contribuir al mejor conocimiento del ser humano tal como es y concretarse en el estudio de los acontecimientos y preocupaciones del momento para ayudar a manejarlos con efectividad.

El movimiento alternativo se inició ya en la década del sesenta. Weiss y Rein, Parlett y Hamilton, Stake, Walker, Guba, Eisner y Stenhouse, entre otros, pueden considerarse los representantes más significativos del enfoque cualitativo. En España, la ruptura con los esquemas tradicionales, el revulsivo y la progresiva introducción de las corrientes alternativas en el ámbito didáctico fueron realizadas principalmente por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán a principios de los años ochenta.

### **3.3.2. Características Generales del Paradigma Cualitativo**

La caracterización del enfoque o paradigma cualitativo se tiene que entender a partir de la conceptualización del mismo en la línea de definición y explicación ofrecida por Kuhn: como conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Como bien dice Kuhn, un paradigma representa una "matriz disciplinar" que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos compartidos

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

de lo que constituye el interés profundo de una disciplina. Proporciona a cada disciplina un marco en el que los fenómenos pueden ser significativamente analizados. Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (modelos y teorías) que permite situar los problemas y las cuestiones en un marco de búsqueda de soluciones posibles y efectivas.

El paradigma cualitativo posee un fundamento humanista para entender la realidad social, ya que resalta la concepción evolutiva y negociada del orden social. El mundo social no es fijo ni estático, sino cambiante y dinámico.

El paradigma cualitativo no concibe el mundo como una fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre. Al contrario, existen múltiples realidades. Los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran. No existen series de reacciones tajantes, sino que, a través de un proceso negociado e interpretativo, emerge una trama aceptada de interacción. El papel de los participantes es decisivo para comprender la situación.

Como ha señalado Erickson, el interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados sólo puedan ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos es lo que distingue este paradigma del modelo de investigación de las ciencias naturales. Los antropólogos en la tradición de Malinovski y los etnometodólogos en sociología estarían en esta concepción, al igual que el enfoque naturalista de Guba y el ecológico de Doyle.

El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría (los conceptos) y los datos que aportan retroinformación y modificaciones constantes de la teoría. Se halla caracterizado por una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por el de su comprobación.

El objeto de la investigación didáctica en este enfoque abarca los fenómenos

y procesos que caracterizan la vida del aula, buscando los significados subjetivos, las percepciones e interpretaciones de profesores y alumnos.

La investigación cualitativa intenta ampliar al máximo el contexto de análisis para que puedan incorporarse las variables, factores o personajes susceptibles de ayudarnos a entender lo que se analiza.

Desde el punto de vista epistemológico se considera que cualquier conocimiento es un producto de la actividad humana, y por tanto el conocimiento no se descubre, sino que se produce. Como consecuencia de ello, frente al modelo ideal de ciencia y método científico de las ciencias naturales, se postula la pluralidad de métodos para comprender la realidad.

Los procedimientos metodológicos deben acomodarse a los planteamientos y supuestos de la investigación cualitativa. La observación participativa, el estudio de casos, la triangulación, las descripciones copiosas, el análisis de dilemas, la entrevista, el cuestionario, los diarios, las discusiones abiertas, etc., son las técnicas más utilizadas para captar la vida del aula en todas sus dimensiones.

La investigación cualitativa se apoya en la presencia prolongada del investigador en el contexto de investigación como mejor forma de captar las relaciones, interacciones, significados e interpretaciones de los hechos y situaciones.

En la actualidad la contraposición entre los dos paradigmas expuestos resulta ya insuficiente para caracterizar la riqueza y variedad de las tendencias actuales en investigación didáctica. Especialmente a partir del paradigma cuantitativo se han ido produciendo evoluciones en la concepción del mismo que se "aproximan" al cualitativo. Al mismo tiempo, el hecho de situar el tema o problema, el objeto de investigación, en el punto de arranque de cualquier investigación da lugar a que se pueda hablar de modelos o enfoques centrales en el estudio del

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

profesor, en la construcción y evaluación de currículos y programas, en los aprendizajes básicos, etc. Esto implica otra perspectiva de análisis a tomar en consideración.

Desde estas nuevas perspectivas la polémica metodológica en sentido estricto pierde relevancia. De ahí que se pueda hablar de un acercamiento e incluso de una combinación de métodos y técnicas, en definitiva, de un uso plural de los mismos.

Otra cuestión es la oposición entre la concepción que lleva implícita cada uno de los dos grandes paradigmas. El marco de referencia, la estructura de racionalidad que sustenta a cada uno, hace ver todos los problemas desde prismas muy diferentes y difícilmente subsumibles y combinables. La polémica y/u oposición entre métodos y técnicas quizás pueda ser superada por la pluralidad y la combinatoria metodológica cuando el problema de investigación lo precise. La diferente concepción que implica cada paradigma, en el sentido más amplio y más profundo del término, difícilmente puede pretender y/o permitir la síntesis.

En este sentido hay más bien una oposición entre una y otra concepción. Así se desprende, por ejemplo, de la visión de Elliot (1978) y de Gimeno Sacristán (1983) que distinguen entre investigación educativa e investigación educativa.

A pesar del perfil difuminado de esta doble conceptualización expuesta por Elliot y Gimeno, su inclusión ayuda a concretar las diferencias existentes entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo.

Aunque ambos enfoques de investigación no son incompatibles, sus presupuestos epistemológicos y metodológicos son muy diferentes. De acuerdo con Gimeno, la investigación educativa o cualitativa tiene mayor potencia para lograr modificar la realidad educativa y para contribuir al cambio de la realidad.

En resumen, el paradigma o enfoque cualitativo es el que mejor se adapta al



objeto de la investigación didáctica. Y aunque muchos piensan que la investigación cualitativa y cuantitativa son, o han de ser complementarias, no resulta tan fácil como suponen. A pesar de que puedan utilizarse determinadas técnicas indistintamente o combinarse en una misma investigación si el problema lo permite, los paradigmas cualitativo y cuantitativo parten de marcos teóricos, de concepciones de la educación y de la enseñanza diferentes, cuando no opuestos, por lo que son, en gran medida, mutuamente excluyentes. Para Smith puede darse una situación irreconciliable epistemológicamente entre paradigmas. Otros autores como Shulman, defienden posturas integradoras.

Instalarse en un paradigma de investigación de didáctica implica atacar los problemas desde determinadas perspectivas *ad hoc*; por lo menos en lo que al diseño general se refiere.

### 3.4. PARADIGMA SÓCIO-CRÍTICO

A partir de teorías críticas se está desarrollando una plataforma para la elaboración de una teoría pedagógica y para abordar y resolver los problemas de la práctica.

El mejor precedente de este enfoque se encuentra en la aportación de Freire. La fundamentación teórica actual se halla en Habermas, Popkewitz, Giroux, Apple y en los trabajos de Carr y Kemmis.

La enseñanza debe situarse en contextos sociopolíticos, de intereses y valores, de conflictos. La realidad social es el punto de partida de los fenómenos educativos. En este sentido, la investigación ha de ser comprometida. Y se ha de comprometer ante los conflictos para conseguir el cambio y la liberación de la opresión.

Se intenta construir una teoría que desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico entre teoría y práctica, trate de orientar la acción.

## **La didáctica como espacio y área de conocimiento**

Carr y Kemmis (1983) se refieren a la elaboración de una ciencia crítico-social. Se ve hacia una teoría didáctica como teoría crítica de la práctica educativa. La práctica es el foco generador de teorías.

La investigación exige un clima de colaboración, de compromiso y de inmersión en los problemas y conflictos de la enseñanza. La metodología a utilizar es esencialmente cualitativa y etnográfica con apoyo en las técnicas de la entrevista, la observación participante, la triangulación, etc. La finalidad es cambiar, transformar la realidad en la que se opera.

La manifestación más actual y representativa de este enfoque es la investigación-acción. Se trata de una concepción que reacciona contra la tradición experimental y que constituye una prometedora línea para renovar las perspectivas de la enseñanza. Las aportaciones de Stenhouse, Elliot, Carr y Kemmis han potenciado este enfoque.

### **3.4.1. Técnicas e Instrumentos de la Investigación-Acción**

Como es lógico, las técnicas y los instrumentos han de ser coherentes con el planteamiento general. Se utilizan en la recogida de pruebas en las fases de exploración y control. Incluyen: diarios, perfiles, análisis de documentos, pruebas fotográficas, grabaciones y transcripciones, observadores externos, entrevistas, comentarios en vivo, listas, cuestionarios e inventarios, triangulación, memorandos analíticos, etc. En general son técnicas e instrumentos usados en la investigación cualitativa que por sus características pueden ser utilizados por los componentes del grupo que participan en la investigación-acción. Por supuesto, lo que caracteriza al paradigma es la concepción crítica, transformadora, reflexiva y de acción que acompaña a la mejora de la práctica. Las técnicas son el soporte instrumental.

En definitiva, el enfoque de investigación-acción de Lewin, entroncado con planteamientos liberadores (Freire), con teorías sociocríticas (Habermas) y con las

experiencias y enfoques de Stenhouse, Elliot, Carr y Kemmis, está configurando un paradigma de investigación de gran potencia y atractivo para lograr una transformación del sistema educativo a través de la formación del profesorado como agente activo y crítico de la enseñanza. Se vislumbra, por lo tanto, como uno de los enfoques más prometedores para conseguir la formación del profesorado.

#### **4. INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA APLICADA A LA ESCUELA**

Han quedado expuestos, a grandes rasgos, los principales enfoques y tendencias de la investigación didáctica en la actualidad. Queda constancia de la progresiva inclinación hacia planteamientos y metodologías que buscan resolver los problemas que la enseñanza tiene planteados.

Sin renunciar, ni mucho menos, a producir teorías, a buscar explicaciones científicas, los nuevos paradigmas están más preocupados por análisis profundos y contextuales de la enseñanza, por averiguar qué hay detrás de la actuación de cada profesor y por conocer las estructuras cognitivas implícitas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tienden a desarrollar otro tipo de investigación más cercano a la práctica diaria, en la propia aula, con los profesores como actores tan importante como el investigador, e incluso más, con la implicación de investigadores y/o profesores en una combinación de papeles que conlleva el compromiso y la transformación de la escuela.

En esta línea se está desarrollando la investigación didáctica, buscando solución a los grandes problemas que la escuela sigue teniendo a pesar del progreso científico y tecnológico: problemas como el de los aprendizajes instrumentales básicos (lectura y composición), el de la integración de deficientes, el de la organización de la clase y de las relaciones en el aula, el de la evaluación, el del fracaso escolar, el de la evaluación de programas, el de la propuesta de currículum más abierta y flexible, y por supuesto el problema vital, por sus efectos

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

implicadores, de la formación del profesorado en su fase inicial y permanente.

Hoy casi nadie duda de que la solución a estos problemas es más factible de ser alcanzada a través de los nuevos paradigmas de investigación, sin renunciar a enfoques empírico-rationales cuando el problema lo demande.

El desarrollo de los planteamientos alternativos no será fácil por varios motivos: por su juventud, por la modificación de papeles que lleva consigo, por el escaso entrenamiento en las nuevas técnicas y metodologías de trabajo, por el escepticismo cuando no oposición con que son recibidos por los experimentalistas y partidarios de una ciencia "dura", y en definitiva en los profesionales de la docencia e investigación educativa. Con el tiempo, de acuerdo con el pensamiento kuniano, se han de desarrollar comunidades de científicos y profesores que participen de estas concepciones alternativas. Y la proliferación de programas de investigación que combinen sus resultados formará un entramado, una red de conclusiones, en el sentido de Lakatos, a partir de la cual podrá construirse un saber científico.

Hay que mejorar la investigación didáctica para mejorar la enseñanza. Esta tesis forma parte del debate permanente sobre el estatuto epistemológico de la investigación didáctica, sobre la aplicabilidad de los resultados de las investigaciones y sobre el papel a desempeñar por investigadores y profesores en el desarrollo de la enseñanza.

En palabras de Gimeno, la relación investigación-práctica educativa es un proceso dialéctico con muchas caras. Y el tema de la conexión teoría-práctica resulta básico. El mismo autor reclama un planteamiento alternativo a una investigación ("sobre la educación"), que estaba demasiado alejada de los problemas reales de la enseñanza. Aproximar la investigación a la realidad y aumentar su aplicabilidad es necesario, aunque ello implique pérdidas de rigor y precisión en el sentido positivista de estos términos. Para ello es preciso, dice Gimeno:

- 1) Reconceptualizar la investigación, sus métodos y temas.
- 2) Reconceptualizar la propia idea de acción instructiva y entenderla como un proceso en el que el profesor juega un papel activo.
- 3) Una nueva concepción en la formación del profesorado como colaborador del investigador en el aula.

La creación de conocimiento científico general pasa a segundo término, y, en todo caso, puede ser una consecuencia a través de la transferibilidad y de la combinación de resultados más que la de generalización.

El pensamiento de Olson en esta misma línea es ilustrativo. Hay un cuerpo emergente de investigación dirigida a comprender los problemas educativos, no subsumiéndolos bajo leyes generales, sino estudiándolos caso por caso a modo de historia para llegar a explicarlos en términos de razones. A partir de estos estudios puede surgir un cuerpo de conocimiento general a compartir que irá convirtiéndose en la base de una toma de conciencia cada vez más precisa por parte de los investigadores sobre qué estudiar en sus análisis del pensamiento del niño y del maestro. Esta es la esperanza que tiene Olson para un "nuevo tipo" de investigación sobre problemas educativos, una investigación encaminada a una comprensión de las prácticas escolares para ayudar a mejorarlas. Mejorar la práctica comporta alguna idea de lo que significa mejor; el proceso de diálogo permitirá abordar de manera realista tanto el problema de la mejora como el de la misma práctica. Dicho proceso es educativo por naturaleza.

La aproximación de la investigación a la práctica es también defendible en la elección de los temas, en la estructura del propio proceso de investigación que con frecuencia ha sido una barrera para transferir los hallazgos de la investigación a la práctica.

Por supuesto, la necesaria aproximación a la práctica no elimina también la

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

necesaria creación y ampliación del conocimiento teórico. Y la aportación teórica es factible a través de los paradigmas más actuales, siempre que se cumplan aquellos requisitos indispensables en una investigación, tal y como señala Guba.

Por otra parte, los papeles diferenciados de investigador y docente se difuminan en gran parte en los planteamientos de Stenhouse y de la investigación en general. Es más, en esta concepción de la investigación didáctica, la enseñanza es una continua investigación, indagación, revisión crítica, y el profesor, con o sin ayuda del especialista o colaborador, es la persona mejor situada para penetrar en el fondo de los problemas. Ello implica desarrollar modalidades de investigación-acción, investigación colaborativa, etc. y mejorar la formación y reflexión crítica del profesor.

Toda esta "filosofía" tiene mayores posibilidades de desarrollarse a través de los esquemas cualitativos. No debe olvidarse que cada paradigma de investigación es un modelo de como concebir la relación entre investigadores y profesores.

En las nuevas tendencias de la investigación didáctica el investigador no está por encima de los profesores. Ya no se trata de elaborar diseños fisherianos desde el despacho y luego ir a la clase sólo para pasar las pruebas. Por el contrario, es necesario utilizar diseños más abiertos, flexibles e inteligentes, permanecer en el aula, implicarse y comprometerse en la problemática para comprenderla, cooperar y negociar (en el sentido de contrastas subjetividades) con los profesores, profundizar y trabajar conjuntamente profesor e investigador.

En definitiva, como dice Zabalza, la investigación didáctica es un proceso de relación interna con los profesores en términos de complementación. Cada uno aporta al proceso de investigación aquello que constituye el desarrollo de su función profesional.

El compromiso de la investigación didáctica o educativa con la mejora de la

escuela es, no sólo aceptado, sino asumido por todos.

Stenhouse (1981) va más lejos en sus planteamientos. Y el *Humanities Curriculum Project* es el ejemplo donde se plasma su concepción. Parte de la idea de que la investigación educativa es una indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas. La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y los investigadores deben justificarse ante los docentes, y no los docentes ante los investigadores. Incumbe al profesor la misión de decir y asumir la responsabilidad del proceso educativo en su clase. Por eso, en la investigación, en la acción, el profesor posee un control pleno y responsable del actor investigador, mientras que la responsabilidad del investigador estriba en asegurarse de que se obtenga un aprendizaje máximo de la actuación del profesor tal como procede, a través de un acto que es al tiempo educativo e investigador.

El pensamiento metodológico de investigación de Stenhouse hay que situarlo en el contexto de su concepción sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje. El proceso investigador ha de tener un alto poder educativo para quienes lo practican. Su teoría de la investigación -señala Gimeno- está sugerida por la propia idea de profesionalidad de los profesores, su autonomía y su desarrollo.

En definitiva se precisa de una investigación que se comprometa con los problemas de la práctica y con las necesidades de los profesores.

## **5. BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA**

APPLE (1982): *Ideology and Curriculum*. Boston. Roudtledge and Paul.

## La didáctica como espacio y área de conocimiento

- BENEDITO, V. (1987): Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona. Barcanova.
- BUNGE, M. (1980): Epistemología. Barcelona. Ariel.
- BUNGE, M. (1985): Seudociencia e ideología. Madrid. Alianza.
- CARR Y KEMMIS (1983): Becoming critical: Knowing Through Action-Research. Victoria Reakin University.
- FREIRE, P. (1972): Teoría y práctica de la liberación. Madrid. Marsiega.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid. Anaya.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
- HABERMAS, J. (1981): Teoría de la acción comunicativa. Madrid. Taurus.
- KUHN, T. S. (1969): La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, J. (1983): La metodología de los programas de investigación científica. Madrid. Alianza.
- MARCUSE, A. (1969): El hombre unidimensional. Barcelona. Seix Barral.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1978): Las fronteras de la educación. Madrid. Zero.
- PIAGET, J. (1973): Tendencias de la investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Alianza.
- PIÁ, M. (1993): Curriculum y educación. Campo semántico de la didáctica. Barcelona. Publicaciones Universidad de Barcelona.
- POPKEWITZ, T. (1984): Paradigma and Ideology in Educational Research. Londres. The Fachner Press.
- QUINTANILLA, M.A. (1978): Epistemología y educación. Salamanca. Sígueme.
- TITONE, R. (1981): Metodología didáctica. Madrid. Rialp.
- TOULMIN, S. (1977): La comprensión humana. Madrid. Alianza.
- WITTRUCK, M. C. (1986): Handbook of Research on Teaching. New York. MacMillan.

(Obs.: em consideração ao Autor, estas referências não foram adaptadas às normas brasileiras)



**ABSTRACT:** Can the Didactic be considered a uniform and structured field of knowledge at present time? Is there a conceptual definition, accepted by teachers and others educational professionals? Is there an agreement about the Didactics ambit or about the scientific "corpus" which corresponds to it? What are the hard and soft, strong and weak points of such conception? Which is the major trend for progressing? It will be difficult to give answer to all these questions, so we will be restricted to offer further suggestions in order to this discussion. Based on contributions which take historic knowledge as a basis and the actual reality of the Didactics, we search for an integration plan such as a backbone which will guide us towards the essential questions of the internal epistemology of Didactics. The author also discusses the questions about methodology: ranging from positiviste paradigms up to the sociocritical and qualitative paradigms in order to set up the didactic research program as applied to schools.

**Keywords:** Epistemology and Didactics; Didactic theory (Pedagogical theory); Research patterns; Qualitative investigation; Sociocritical investigation

*Recebido para publicação em 15.05.96 e  
liberado em 26.06.96*