II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Lineas, diversidades y paradigmas en la investigación en educación.

Wainstein, Martin y Wittner, Valeria.

Cita:

Wainstein, Martin y Wittner, Valeria (2010). *Lineas, diversidades y paradigmas en la investigación en educación. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/643>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/BY0>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LÍNEAS, DIVERSIDADES Y PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Wainstein, Martin; Wittner, Valeria
Fundación Gregory Bateson Mental Research Institute -
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo parte de la variedad de líneas epistemológicas presentes en los últimos años en educación. Registra el escaso impacto de las relaciones entre investigación y cambios en la vida educativa. Propone que las instituciones educativas recrean dentro de sí - en su forma particular- las prácticas de confrontación de la vida social y política, pero lo hacen con las reglas de su propio contexto, en el marco de sus propias normas y respetando significados que son compartidos por sus miembros. Se presentan argumentos metodológicos que confrontan modelos positivistas y antipositivistas fundamentalmente los sustentados en la reflexión constructivista y en las experiencias surgidas de la investigación acción. Se evalúa la importancia de la participación activa de los actores sociales en la sociogénesis y la construcción social de conocimiento

Palabras clave

Investigación Educación Construcciónismo

ABSTRACT

LINES, DIVERSITY AND RESEARCH PARADIGMS IN EDUCATION
The paper part of the variety of epistemological lines present in the last years in education. It sheds light on the negligible impact of the relationship between research and educational life changes. It suggests that educational institutions recreate within themselves - in their own way of comparison, the practices of social and political life, but do so with the rules of its own context, under its own regulations and meanings that are shared and therefore respected by its members. Methodological arguments are presented; they confront anti-positivist and positivist models and are fundamentally underpinned by constructivist thinking and experiences arising from action research. It assesses the importance of active participation of stakeholders in the sociogenesis and the social building of knowledge.

Key words

Investigation Education Constructionism

INTRODUCCION

En la investigación en educación es común que se plantee la relación entre ésta y las transformaciones de la educación. Muchos años de trabajo en el campo sugieren que la investigación no suele ser una práctica que por sí misma genere cambios en la vida educativa. De ocurrir, estos se originan en políticas de estado y acciones colectivas que involucran a la sociedad en un sentido más amplio que el de las meras instituciones educativas.

Aún en investigaciones que se realicen dentro de los cánones de la investigación-acción

La experiencia de campo y el trabajo de análisis terminan modificando más la cabeza del equipo de investigación y de aquellos miembros del sistema que participan que la de aquellos que son responsables directos de los cambios.

De todos modos nos parece esencial que en un trabajos de investigación de este tipo se defina el punto de vista, la perspectiva o si se quiere el paradigma desde el cual se piensa la experiencia y se lee que es transformación y que no.

Un aporte en principio suficiente sería el que agregara complejidad y calma a cierto estilo apresurado y simplista de leer los problemas del sector. Un estilo que acentúa la búsqueda de causas directas, que cuando se identifican, suelen convertirse más en

instrumentos que bloquean el pensamiento que en llaves para entender una realidad que tiene la complejidad que es propia de todos los procesos sociales.

Las instituciones educativas recrean dentro de sí - en su forma particular- las prácticas de confrontación de la vida social y política, pero lo hacen con las reglas de su propio contexto, en el marco de sus propias normas y respetando significados que son compartidos por sus miembros.

La actividad de la investigación en educación intenta construir un conocimiento sobre las prácticas educativas que de sustento a la posibilidad de implementar modos de relación alternativos entre los participantes del sector. Cuando decimos que se trata de construir conocimiento, ello lleva implícito que la tarea del observador se haya influenciada por las perspectivas epistemológicas y de escuela que rodean el mundo de la investigación académica. En el trabajo de investigación en ciencias sociales en general y también en sus aplicaciones a la educación conviven -a veces contraponiéndose, otras generando sinergias- diversas perspectivas epistemológicas que dan lugar a puntos de vista las más de las veces divergentes, otros que se solapan y otros que son similares en contenidos pero disímiles en el lenguaje utilizado.

CUESTIONES METODOLÓGICAS

El primer gran nudo polémico surgió históricamente de la mano de un vasto movimiento anti-positivista que cuestionó el uso de modelos de investigación tomados acríticamente de las ciencias naturales y que establecían una estricta diferenciación entre el lugar del observador y el del "objeto" observado, fijando reglas metodológicas rigurosas para evitar una invasión de la subjetividad sobre las propiedades objetivas (objetividad) de ese objeto de estudio.

Se criticó que el acento en la metodología llevaba a privilegiar los datos y a tomarlos como algo "dado" autónomo y separado de la descripción y la teoría del observador. Que un fuerte empirismo llevara las aguas de la investigación hacia el coleccionismo de una data que en muchos casos tenía como prerrequisito una renuncia a cualquier concepto previo o bien se inclinaba hacia la exigencia racionalista de definir y clasificar las características y relaciones del "objeto", sumiéndolo en un previo formalismo teórico que tuvo su expresión en pretendidos modelos matemáticos de la conducta humana.

El anti-positivismo -en su forma radical- contestó forzando cierto abandono de la búsqueda de datos y de la obtención de generalizaciones empíricas poniendo el énfasis en la particularidad de cada cultura. Así, la hermenéutica se apoyó en las ideas de la singularidad de cada experiencia y en al carácter único e irrepetible de cada praxis histórica. Si el investigador quería conocer, debía internarse mediante su propia práctica en el mundo simbólico que se le presentaba como una "zona limitada de significado" de la cual debía encontrar las conexiones de sentido.

Equidistante da esta polémica, la psicología genética, intentó salvar la distancia sujeto-objeto, ofreciendo un modelo de conocimiento en el que sujeto y objeto -aún presentados como elementos separados- se relacionan en un intercambio sistemático y mutuamente influyente en el cual la subjetividad y el saber se construyen en tanto se adaptan a la realidad externa mediante movimientos de transformarla y transformarse a sí mismos.

El constructivismo piagetiano resultaba, de todos modos, impermeable a la cultura, la sociogénesis de los procesos y los avatares de la historia social humana. Quedaba afuera la construcción del conocimiento como resultado de una tarea social, de la cual los individuos participaban pero en la cual el gran reservorio del saber se establecía en los instrumentos - artefactos- de la cultura. Hacia los años '80 el surgimiento del Construcciónismo Social y la Psicología Social Crítica trajo un intento de superar las dicotomías sujeto-objeto/teoría-datos/cuantitativo-cualitativo. Adoptando una postura cuestionadora respecto de lo dado por supuesto en las epistemologías anteriores planteó una postura crítica hacia las formas de comprender la realidad presentadas como indudables. Se opuso a lo que en el conocimiento tradicional conocemos como positivismo o empirismo - los supuestos acerca de que el mundo se revela a través de la observación y que es real lo que percibimos. Propuso que las categorías mediante las cuales los

seres humanos aprehendemos el mundo no necesariamente se refieren a divisiones reales / naturales.

Aseveró que las formas de comprensión son relativas a una cultura y a un momento histórico particular y no solo tienen esa especificidad sino que se pueden considerar productos de esa cultura e historia y dependen de los consensos sociales que las personas acuerden entre sí. El conocimiento quedó definido en esta perspectiva como un artefacto cultural más, al igual que nuestras valoraciones de él.

Al poner el acento en el papel de las relaciones y las prácticas sociales en la construcción del conocer -tanto como en la manera de entender como se conoce- acentuó la idea de que el saber proviene de las relaciones entre las personas. Propuso que el conocer científico no es diferente del saber de la vida cotidiana y se crea al ritmo y las contingencias de la historia, lo hacen las personas, es algo que ocurre en el transcurso de la vida social. El gran instrumento de esta tarea es el lenguaje, que en un mundo marcado por la incertidumbre hacia el futuro y por la capacidad humana de narrar historias hacia el pasado tiende a construir como validas y aceptadas "las verdades oficiales" que como otras realidades de la vida cotidiana, nuestra forma habitual de comprender el mundo, no derivan de la observación "objetiva" del mundo, sino de consensos contruidos por las personas entre sí. El construccionismo trajo a colación ejemplos históricos de estos cambios de punto de vista: la mujer "sin alma" y sin necesidad de educación formal se fue convirtiendo en la mujer en igualdad de género y más numerosa que los hombres en la matrícula universitaria. La niñez sin derechos se fue transformando en "los niños únicos privilegiados". Los modos de enseñar fueron siguiendo los pasos oscilantes de las teorías evolutivas, que muchas veces ofrecían versiones opuestas de las facultades de los niños con pocos años de diferencia. etc.

La investigación/acción nos coloca en la difícil disyuntiva de que no hay influencia sin responsabilidad. La pregunta ¿Cuanto mi acción conlleva a mantener la situación? Se refiere a los bucles son círculos y el único punto de influencia se da en el punto de encuentro entre nosotros y el bucle. En ese momento debemos examinar como nuestras acciones se conectan con otras personas y como se va formando la situación. Desde nuestra perspectiva, nuestra conducta puede parecer una reacción, una respuesta, pero desde cualquier otra perspectiva, tal vez parezca una acción infundada.

Es difícil en la comunidad científica aceptar que la aproximación a fenómenos complejos mediante modelos es siempre una aproximación fragmentaria y en general arbitrariamente delimitada por el punto de vista del observador. A esto debemos agregar que la mayor parte de los instrumentos que utilizamos aun hoy en la investigación para acceder a descripciones de la conducta humana, son los instrumentos de investigación concebidos por la ciencia formal para localizar y medir objetos y cosas físicas.

Cada vez que observamos a alguien, cada vez que observamos "la conducta", observamos un "relato" de nuestra observación y, además, nos contamos un relato sobre esa observación. Cuando contamos esas historias a los demás estamos haciendo simples acciones narrativas. Cuando nos contamos las historias a nosotros mismos encerramos una historia dentro de otra historia. Desde este punto de vista "el Yo es un cuento".

¿Cual es la responsabilidad del científico social cuando el objeto de su observación es una realidad social en la cual la disfuncionalidad se traduce en términos de pobreza y marginalidad?

En un programa como el que venimos desarrollando actualmente en las escuelas, los criterios de "objetividad" o "verdad" no son resultado de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas de quienes son el "objeto" del trabajo.

En la IA, sin por ello desestimar el uso de una metodología cuantitativa, cualitativa y recursos de triangulación, disminuye el énfasis puesto en empleo de instrumental técnico, la estadística o la precisión de las muestras.

CONCLUSIONES

El punto principal de atención pasa a la búsqueda de generación

de nuevos conocimientos no solo por parte del investigador sino fundamentalmente de los grupos o participantes involucrados.

La IA se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización escolar, partiendo del trabajo colaborativo de los propios alumnos y docentes.

La IA surge siempre a partir de un problema y una demanda social. Son acciones humanas y situaciones sociales, problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren respuestas prescriptas.

La explicación de "lo que sucede" implica elaborar un "guión" sobre la situación y sus actores, tomar los "argumentos" de estos relacionándolos con su contexto.

Ese guión es una narración y no una teoría. El contexto hace emerger a los actores y a la situación antes que determinarlos.

El resultado es mas una interpretación que una explicación a la manera del *explanandum* lógico. "La interpretación de lo que ocurre" es el resultado colectivo de una transacción de las interpretaciones particulares de cada actor.

En la búsqueda de alcanzar una mirada consensuada de las subjetividades de los integrantes del sistema se valora sistemáticamente como estas se expresan en el lenguaje espontáneo de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad lejos de ser el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las ideas de la gente, sus creencias y significaciones.

Toda IA debiera terminar en una propuesta aplicada: una vez diseñada la propuesta de acción, esta es llevada a cabo por las personas interesadas.

El diagnóstico de un problema refiere a un contexto específico, intentando resolverlo, no se pretende que la muestra de sujetos o el sistema elegido (aulas) sean estadísticamente representativo del sistema total (educación).

Los sujetos suelen ser participantes y colaboradores del proyecto, todos los miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación.

Todo el equipo lleva adelante una autoevaluación permanente: las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el objetivo mejorar los resultados prácticos esperados. Esto se favorece mediante la realimentación continua: a partir del cual se introducen modificaciones, reformulaciones, etc.

El investigador, incorporado a la acción, lleva una serie de pre-conceptos, teorías y conocimientos que servirán de base o sustentación para realizar un análisis reflexivo sobre la realidad y los elementos que confluyen en ella; esta reflexión sobre la práctica puede generar modificaciones o afianzar el patrón cognoscitivo que trae el investigador permitiendo producir nuevos conocimientos, a través de la comprensión y análisis de la interrelación de factores involucrados en los procesos comunitarios.

Variables como estructura, flexibilidad y funcionamiento interno, la cohesión, la comunicación interna, el reconocimiento de las potencialidades y el sentido de pertenencia que puedan poseer como grupo y como colectivo, permiten al grupo investigador reflexionar sobre el proceso de investigación y acumular evidencia empírica, diversidad de interpretaciones y poner en práctica diversidad de soluciones.

BIBLIOGRAFIA

WAINSTEIN, M.; BAEZA, S.; (2004) ISSN Cambio de la comunicación en el sistema aula Memorias de las XI Jornadas reinvestigación. Universidad de Buenos Aires Proyecto UBACYT, P613, Res.UBA1022/03

WAINSTEIN M (2005) Perspectivas en la aproximación a sistemas escolares en Wainstein, M (2006a) ISSN 1669-5097 "Un diseño de evaluación de las relaciones entre disfunciones en sistemas aula y violencia escolar" XIII Jornadas de Investigación en Psicología -Segundo encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur

WAINSTEIN, M.; (2006b) ISSN 1066-5689 I Congreso nacional y II Regional de Psicología, Rosario "Relación entre respuesta de maestros a una escala de locus de control y comunicación, cohesión y flexibilidad en clases escolares"

WAINSTEIN, M.; (2006c) ISSN 1668-7124 "Hojas de ruta para una evaluación e intervención sobre disfunciones y violencia escolar en sistemas aula" Sistemas Familiares y otros Sistemas Humanos Buenos Aires año 22, 1-2

WAINSTEIN, M.; (2006d) ISBN 987-21733-7-0 Comité editorial Resoluc. UBA 1533/04 (CD) Intervenciones para el cambio, Ediciones JCE-Facultad de Psicología-UBA, Buenos Aires, 1 a edición agosto 2006, 184 pags.

WAINSTEIN, M.: (2006e) ISBN 987-21733-8-9 Comité editorial Resoluc. UBA 1533/04 (CD) Comunicación un paradigma de la mente, Ediciones JCE-Facultad de Psicología-UBA, Buenos Aires, 4 a edición noviembre 2006, 205pags.

WAINSTEIN, M.; (2007a) ISSN 1667-6750 "Relación entre teorías implícitas de autoeficacia en maestros y comunicación, cohesión y flexibilidad en clases escolares". Memorias de las XIV Jornadas de Investigación. Tercer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Agosto de 2007.

WAINSTEIN, M. WITTNER, V.; WALSH, S. (2007b) trabajo aprobado junio 2007. "Evaluación de la comunicación, la cohesión y la flexibilidad en sistemas aula. Sus relaciones con indicadores de acoso (Bullying), maltrato escolar y daños psicológicos asociados a estas conductas". XII Congreso Argentino de Psicología. FEPPA. Universidad Nacional de San Luis. Agosto de 2007.

WAINSTEIN, M.; WITTNER, V.; WALSH, S. "Sistemas aula y violencia escolar. Impacto de intervenciones dirigidas a la formación de habilidades sociales" I Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación en Psicología. V Encuentro de Investigadores del MERCOSUR, Buenos Aires 6, 7, 8 agosto de 2009 ISSN 1669 5097.

MEMORIA CONVERSACIONAL: EL EFECTO DE LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS, SU CONGRUENCIA CON LA MEMORIA ORIGINAL DEL EVENTO, Y EL ROL CONVERSACIONAL DEL HABLANTE.

Yomha Cevasco, Jazmin; Muller, Felipe
Universidad de Buenos Aires - Universidad de Belgrano.
Argentina

RESUMEN

El rol del número de conexiones causales de cada enunciado en el recuerdo de discurso escrito y oral ha sido destacado por estudios acerca de la comprensión de discurso. La importancia del rol conversacional del hablante que produce cada enunciado, y de la posesión de una versión coherente del evento sobre el que se conversa han sido destacados por estudios acerca de la formación de la memoria de una conversación por parte de sus participantes. El propósito de este estudio fue explorar el interjuego entre la conectividad causal de los enunciados escuchados, su congruencia o incongruencia con la versión original del evento del participante (una historia) y el rol conversacional del hablante que produce cada uno de los enunciados (narrador -no narrador) en el recuerdo posterior de una conversación. Los resultados sugieren que tanto la conectividad causal de los enunciados, así como el rol conversacional del hablante, y la congruencia de los enunciados con la versión del evento del participante tienen un efecto en la probabilidad de que un enunciado conversacional sea recordado posteriormente.

Palabras clave

Conectividad Causal Rol Conversacional

ABSTRACT

MEMORY FOR CONVERSATIONS: THE EFFECT OF THE CAUSAL CONNECTIVITY OF THE STATEMENTS, THEIR CONGRUENCE WITH THE ORIGINAL MEMORY FOR THE EVENT, AND THE CONVERSATIONAL ROLE OF THE SPEAKER. The importance of the causal connections among statements in the recall of written and oral discourse has been highlighted by studies on discourse comprehension. The importance of the conversational role of the speaker that produces each statement, and the possession of a coherent version of an event has been highlighted by studies on the construction of the memory representation of a conversation. The purpose of this study was to explore the interplay among the causal connectivity of the statements, their congruence or incongruence with the participant's original version of an event (a story) and the conversational role of the speaker that produces each statement (narrator- non narrator) in the recall of the conversation. Results indicated that the causal connectivity of the statements, the conversational role of the speaker and the congruence of the statements with the participant's version of the event have an effect on the probability of a statement being recalled later.

Key words

Causal Connectivity Conversational Role