

Hacia una metodología de la investigación educativa. La lógica aristotélica de la conciliación

Sandra Maceri

Introducción:

El debate en torno a los métodos de investigación en las ciencias sociales, especialmente en el campo de la educación, lleva ya mucho tiempo en el ámbito internacional. Sin duda, uno de los asuntos centrales de la investigación educativa reside en la ausencia de una metodología unánimemente reconocida por los expertos como la más adecuada para su investigación. Ciertamente es que la pretensión de unanimidad es demasiado ambiciosa, pero sí, en cambio, podemos intentar dilucidar qué metodología de la investigación educativa es preferible a otra. Este escrito se enmarca en esta dirección.

Como en tantos otros casos, un filósofo de la antigüedad asiste en ayuda de este problema actual. En efecto, el principio aristotélico de tercero excluido será el criterio para decidir qué método es el preferible y por qué un sistema educativo es, en consecuencia, más atendible que otro. Proponemos, a partir de la lógica aristotélica, una lectura conciliadora de dicotomías a la manera de una síntesis superadora.

Tres son los candidatos que consideramos, *en principio*, mejor posicionados: “el método de la escala de actitudes” (Hirsch, 2005), “el método de los paradigmas cuantitativos y paradigmas cualitativos” (Gutiérrez y Denis, 1989) y el método “teoría-praxis” (Bachelard, 2002; Landreani, 1990) A continuación, expondremos lo esencial de cada uno de ellos (Martínez, 2005), con vistas a dar con el más viable de acuerdo con el criterio enunciado.

El método de la escala de actitudes

En las raíces de la escala de actitudes yacen concepciones filosófico-psicológicas del hombre. En efecto, el fundamento del modelo teórico de la construcción teórica de la escala de actitudes es la concepción del hombre como ser racional (Aristóteles, *Met*) que delibera, duda, emite juicios, actúa, evalúa y cambia sus conductas (Escámez Sánchez, 1988, 1991, 1990) En palabras de Aristóteles, el hombre es un animal con *lógos*

A partir de esta consideración del hombre que controla sus conductas mediante la razón, Escámez, Fishbein y Ajzen construyen un modelo tecnológico para la predicción del cambio de conducta, mediante la modificación de las creencias, o base informativa, que subyace a las

actitudes y normas subjetivas, las cuales condicionan y determinan tanto la intención de conducta como la conducta misma (Escámez 1988)

En esta sección, en primer lugar, seguiremos punto por punto la descripción del modelo de Escámez, Fishbein y Ajzen (1988) para luego manifestar lo que creemos que ellos no advierten.

De acuerdo con cualquier modelo epistemológico, resulta necesaria la herramienta del glosario de sus términos básicos

*Actitud: “predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado” (Escámez Sánchez, 1991 p.528)

1. Componente cognoscitivo: denota conocimiento, opinión, idea, creencias o pensamiento en torno al objeto, la persona, resultado y/o el suceso.

En este punto hubiera sido interesante que los autores hubiesen tenido en cuenta la distinción clásica entre, por ejemplo, conocimiento y opinión, tal como se lee en el símil platónico de la línea dividida. Por eso, nos parece pertinente agregar que “conocimiento” se debería entender en sentido amplio.

2. Componente afectivo: se refiere a los sentimientos o evaluación de la persona sobre algún objeto, persona, resultado y/o suceso.
3. Componente comportamental: se refiere a la conducta en presencia del objeto, persona, resultado y/o suceso.

*Creencia: según Escámez (1991, p.528) “es la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud [...] Engloba conceptos como idea, opinión, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento”.

1. Tipo conductual: convencimiento que tiene el sujeto, de acuerdo con la información que posee, de que realizando una determinada conducta obtendrá para él, resultados positivos o negativos.

Su característica principal es que producen las actitudes.

2. Tipo normativo (Escames 1991, p.528 y ss.)-subjetivo: convencimiento que tiene el sujeto de que determinadas personas o instituciones, importantes para él, esperan que realice una determinada conducta.

Su característica principal es que producen las normas subjetivas.

*Intención: “decisión del sujeto de realizar (o no) una determinada conducta”. Se relaciona con el contexto en que se pretende realizar (Hirsch, 2005).

Cabe aclarar aquí que si la *actitud* y la *norma subjetiva* son o bien positivas o bien negativas se concretarán en la intención o en la no intención de realizar una conducta.

Si son de signo contrario, la intención dependerá de la intensidad de cada una de ellas. “Gana” la más fuerte.

*Conducta: “actuaciones en sentido estricto” (Escámez Sánchez 1991, p.429 y ss.)

Ahora bien, finalizada la paráfrasis de lo esencial de la descripción del método, ya estamos en condiciones de adelantar que, a nuestro parecer, sus autores no advierten la ventaja epistemológica del mismo. En efecto, esta metodología de la escala de las actitudes tiene, en tanto modelo de escala, la ventaja de que no hay que “derrotar” ninguna disyunción, es decir que no presenta ningún falso conflicto (Landreani, 1990) Pero esto quedará claro conforme avance el trabajo.

Veamos, pues, la segunda propuesta.

El método de los paradigmas cuantitativos y paradigmas cualitativos

Este método acarrea un falso conflicto (Landreani, 1990) En efecto, los términos de índole epistemológica “cantidad” y “cualidad” no son excluyentes. La mayoría de los expertos, sin embargo, lo abordan desde diferentes puntos de vista, partiendo de referencias igualmente diferentes aunque concordando en algunas hipótesis. Perfilan, entonces, respuestas que tienen como propósito la superación de este falso conflicto y apuntan hacia diversos caminos, ya sea exigiendo opciones diferenciadas de acuerdo con el modelo escogido; articulando los dos abordajes a manera de complemento o recuperando otros abordajes que presenten una síntesis (de tipo hegeliana), en la medida en que en un mismo proceso *asimilan* la contribución tanto de las técnicas cuantitativas cuanto de las cualitativas.

El tipo de síntesis que proponemos se irá vislumbrando conforme se avance con la lectura.

En general, los argumentos esgrimidos se refieren a la construcción del objeto, objetividad, subjetividad, criterios de científicidad y de verdad, paradigmas científicos, explicación, comprensión, construcción del conocimiento (teorías del conocimiento), intereses cognitivos, visiones del mundo, etc., etc., pero no recurren a una lógica básica de tipo aristotélica.

Bachelard considera, en primer lugar, que una visión histórica de la discusión que ha tenido lugar respecto a los paradigmas cuantitativo-idealista y cualitativo-idealista contribuye a la comprensión de los dos abordajes de investigación: su incompatibilidad o complementariedad, así como al debate que se ha generado en torno a ellos (Bachelard, 2000) En segundo término, advierte sobre el peligro de caer en una dicotomía epistemológica que llamaremos “exclusión”, al tratar de superar el dualismo basándose en las concepciones de

ciencia, transferencia que resultaría otra falsa opción si el raciocinio queda preso a la lógica formal del principio del *tercero excluido*. Seguidamente, presenta dos formas tendientes a superar el dualismo cantidad-cualidad y la dicotomía epistemológica, en propuestas de síntesis entre los elementos en conflicto.

Una de ellas es en que el proceso se considera como un consenso intersubjetivo y posibilidad de construir, en un *continuum* (no un *infinitum*), síntesis entre los polos. Esta propuesta surge de la adhesión al diálogo entre los paradigmas y el equilibrio entre “[...] sujeto-objeto, cantidad-cualidad, explicación-comprensión, registro controlado de los datos- interpretación, etc.” (Bachelard 2000 p.99) Otra, en que se admite la contradicción entre las polarizaciones y el paso de una a otra, y en la que la síntesis se entiende como la superación de niveles en un proceso en el cual tornan “[...] las características cuantitativas se tornan cualitativas y viceversa, constituyéndose durante el proceso de la producción del conocimiento en categorías inseparables, pero opuestas” (Bachelard 2000 p.99 y ss.)

Esta postura es, sin duda, interesante, pero anhelamos en ella el tratamiento de la noción de *praxis*.

La propuesta de superación se enriquece y se acrecienta con otras posibilidades que surgen con la noción *praxis* de la investigación educativa, la reflexión en torno a la misma y la acumulación de una masa crítica en constante aumento.

Nos interesa ver a continuación la siguiente “propuesta superadora” que propongo, incorporando el concepto de *praxis*.

El método “teoría – *praxis*”

El punto anterior nos permite una reflexión sobre el plano teórico y el plano práctico de la investigación educativa en el siguiente sentido: ¿es la investigación educativa una disciplina teórica o aplicada? La respuesta que ensayaremos se enmarca en la tesis de Bachelard (2002) enunciada sobre el falso conflicto, aunque revaloriza el principio de tercero excluido como criterio que no conduce a un nuevo falso conflicto. En efecto, recordemos con la ayuda de Aristóteles (*Met., Órganon*) la formulación del principio de tercero excluido: “A o –A” (A o no A) La formulación ontológica del mismo versa: “algo es o algo no es” No hay una tercera posibilidad pues es el principio, precisamente, de “tercero excluido” Se excluye, cualquier tercera posibilidad. Algo es, por ejemplo, rojo, o no es rojo, y no cabe otra posibilidad. En lugar de la propiedad “rojo” puede haber absolutamente otra cualquiera: algo es perro (es un perro, en correcto español), por ejemplo, o no es (un) perro, y no cabe una tercera

posibilidad. *O bien* es rojo o *o bien* no es rojo. *O bien* algo es un perro o *bien* algo no es un perro. Y así con “cualquier cosa”; generalizando, entonces, “algo es o no es”

Ahora bien, no toda lectura de la “o” es una lectura de la “o exclusiva”, del principio del tercero excluido. No toda lectura de la “o” es una exclusión. Hay casos, *a decidir por contexto* (Cf. la definición de intención dada *supra*), en los cuales la “o” es inclusiva, es decir que admite una tercera posibilidad. Esta tercera posibilidad es siempre la unión de los otros dos. Por ejemplo, “me voy o me quedo *o ambos*” “*Ambos*” constituye la tercera posibilidad. Si alguien, acaso, se está preguntando cómo puede ser que alguien se vaya *pero a la vez* se quede, ame *pero a la vez* odie, etc, Aristóteles le diría que sabe poco de las conductas humanas. Cuando los términos son contrarios “irse-quearse”, “amor-odio”, cantidad-cualidad”, “teoría-praxis”, etc, la lectura lógicamente correcta es la del tercero *incluido*. Cabe una tercera posibilidad que es la unión de las partes o extremos contrarias. Denominamos a esta conciliación de opuestos de base aristotélico-hegeliana “propuesta superadora de inclusión” Y nos interesa ver particularmente cómo funciona en el debate actual acerca de la teoría *o praxis* de la investigación educativa. Nuestra intención es mostrar que, de acuerdo con esta lectura, el debate queda, sin más, anulado.

Desde hace un tiempo, la discusión en ciertos foros académicos consiste en decidir si la investigación educativa es una disciplina de índole teórica o de aplicación. **O** toda la disciplina es de aplicación práctica pues su mismo sentido está en la llamada “bajada a las aulas” **o** puede tratarse de investigaciones de índole teórica independiente. A nuestro criterio, la base del debate es que supone el principio de tercero excluido: he aquí el error (y también, por qué no decirlo, el fracaso de muchísimas metodologías educativas)

Toda discusión académica debe circunscribirse a un marco de referencia. Según entendemos, el altamente adecuado para la investigación educativa es el de “inclusión-superadora” La educación, en sentido amplio, es teórica *o* práctica. Es teórica *y a la vez* práctica. Como se notará la lectura que proponemos del “*o*” es “*y a la vez*” Esto es perfectamente correcto desde el punto de vista lógico-metodológico ya que, por una parte, se trata de términos contrarios y no contradictorios (recuérdese el cuadrado de la oposición aristotélico); y por otra parte, toda “o” es una “y” según los preceptos de la conjunción. Los términos contradictorios se repelen necesariamente pues es el término y su propia negación (la negación de sí mismo) Por ejemplo, la educación no puede ser teórica y NO-teórica. No puede ser práctica y NO-práctica. Pero sí puede ser teórica y práctica pues “teoría” y “*praxis*” son términos contrarios u opuestos, no son contradictorios. No sólo no se repelen sino que coexisten. Aunque parezca mentira, este y no otro es el basamento de las usuales clases

“teórico-prácticas”. De este modo, puede advertirse el sentido de la propuesta *inclusiva* de la polémica sobre la teoría “o” *praxis* de la investigación educativa. Resta ver le lecturas *superadora* que ofrecemos con la esperanza de re-encausar el debate.

“Inclusión” significa unión: teoría y *praxis*, mostramos, quedaron unidas lógicamente. Hasta aquí la ayuda histórica fue Aristóteles. Es necesario convocar ahora a quien hizo una relectura metodológica del filósofo griego: desde ya, *La ciencia de la lógica* de Hegel. Para Hegel toda unión es superación. Cuando dos partes se unen cada una aporta lo suyo y entre ambas surge una *tercera posibilidad*. Hegel explica todo el acontecer histórico como un despliegue dialéctico de la Idea. Pero aquí, obviamente, no habrá alusión a la metafísica hegeliana sino a la primera parte de su método y esto, además, demasiado sucintamente. No hay unión sin superación.

Entonces, quienes discuten si la educación es una disciplina de índole teórica o práctica suelen leer la disyunción como exclusiva. Nos atrevemos aquí a proponer a quien corresponda que deje ya el debate y admita, por fin, una lectura inclusiva-superadora. La inclusión ya estaría dada por la herramienta lógica, la superación va de suyo pero es vacía. Queremos decir, de acuerdo con Hegel, que es cierto que toda unión incluye y también supera, pero qué es lo que supera, cómo lo supera, el contenido de la superación educativa, ese sí es tema de los verdaderamente educadores.

Como adelantamos desde el comienzo de este trabajo, proponemos, utilizando la herramienta de la lógica aristotélica, una lectura conciliadora de dicotomías a la manera de una síntesis superadora. Ahora, de las tres metodologías de la investigación educativa, las dos últimas requieren, tal como tuvo oportunidad de observarse, “derrotar” el principio de tercero excluido. La primera, “escala de actitudes”, *en tanto* escala, no permite ni siquiera una falsa dicotomía, “falso conflicto”, (Landreani, 1990), no habiendo, entonces, nada que derrotar. Se constituye, pues, y sólo desde este punto de vista, como la más viable.

Conclusión

Lo hasta aquí dicho adquiere relevancia si se toma en cuenta que un sistema educativo es mejor si, al menos en uno de sus aspectos, contempla la síntesis superadora y no la lógica de la exclusión, y esto por una simple razón: el sistema educativo se torna más enriquecedor.

Nuevamente podemos acudir a Aristóteles, según quien hay dos tipos de conocimiento, uno práctico, dirigido hacia la producción de innovaciones o formulaciones prácticas, y el otro intelectual orientado al saber. En este sentido, se puede considerar a la investigación educativa como la constante búsqueda de conocimientos prácticos que conduzcan a dar

respuesta al tipo de problemática que el sistema educativo deba enfrentar (López 2006) El sistema educativo que sintetice la teoría y la *praxis* será, entonces, el más aceptable para cualquier comunidad.

Bibliografía:

- Aristóteles (1978), *Metafísica*, Traducción, introducción y notas por H. Zucchi, Bs. As., Sudamericana.
- Aristóteles (1982), *Tratados de Lógica. Órganon*, Traducción, introducción y notas por M. Candel San Martín, Madrid, Gredos
- Bachelard, G., (2001-2005) *The Columbia Encyclopedia*, Sixth Edition.
- Bachelard, G., (2000) *Dialectic of Duration*, [J. A. Underwood \(translator\)](#), New York, Mind Clinamen.
- Bachelard, G., (2002) *A Mind*, , [J. A. Underwood \(translator\)](#), New York, Mind Clinamen.
- Escámez, J. (1988), “El marco teórico de las actitudes: I. El modelo de Fishbein y Ajzen”, en J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores* (pp. 29-50), Valencia, Nau Llibres.
- Escámez, J. (1991), “Actitudes en educación”, en F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán, *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Madrid, Dykinson.
- Escámez Sánchez, J., (1990) “La filosofía de la educación como praxiología educativa” en *Filosofía de la educación hoy: entorno filosófico y contexto pedagógico*, Vol. 1, 1990, ISBN 84-362-2479-5, pp. 109-120
- Gutiérrez, L. y Denis, L. (1989). "La Etnografía como metodología de investigación", Caracas
- Hegel, *Ciencia de la lógica*, trad. de A. y R. Mondolfo, Buenos Aires, 1969
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7-Landreani, N., F., (1990) “Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: un falso dilema” en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 1, I.
- López, M., (2006), foros universia, universia.edu.ve, foro III
- Martínez, E., (2005) *La filosofía de la educación como saber filosófico*, Barcelona.