

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS CURRÍCULA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Mario de Miguel Díaz*

RESUMEN

El estudio de referencia trata sobre la situación de la Investigación Educativa en el contexto de la Universidad Española. En la primera parte del trabajo el autor establece un diseño curricular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de acuerdo con las orientaciones señaladas por el Consejo de Universidades. En la segunda, tras justificar la presencia de esta disciplina en los planes de formación de profesionales de la educación, efectúa un análisis de la situación actual y establece propuestas concretas cara a los nuevos currícula.

ABSTRACT

This study is about the actual Educational Research in the Spanish University. In the first part the author establishes the design of the curriculum concerning to the Area of Research Methods, and the Educational Diagnostic, always according to the remarked directions made by the University Conseil of Education Ministry. In the second part, the author, after justifying the presence of that area in the training projects of Educational Professionals, makes an analysis of the actual situation and establishes a concrete proposal in order to improve the actual curricula.

* Profesor catedrático del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Oviedo.

1. BASES NORMATIVAS

Durante los próximos años el núcleo de las discusiones en los ámbitos universitarios va a ser, sin duda, la reforma de los planes de estudio. Una vez que se ha establecido la normativa básica relativa a la reorganización de las Universidades y al profesorado, parece lógico que los objetivos de la política universitaria se centren sobre la reforma de las enseñanzas. Es por otra parte una necesidad sentida por todos ya que el inmovilismo de estas enseñanzas durante las últimas décadas —unido al desfase de las actuales titulaciones respecto a la escasa oferta de trabajo existente— suponen una fuerte crítica sobre la utilidad de la Enseñanza Superior, entendida cada vez más, como una condición necesaria pero no suficiente. Si añadimos a estos planteamientos la situación derivada de nuestro cambio político y la incorporación a la comunidad económica europea, fácilmente se comprende la necesidad y/o exigencia de tales reformas.

En relación con este proceso de reforma, la innovación más destacada que introduce la L.R.U. —frente a la normativa regulada por la Ley General de Educación (L.G.E.)— es la existencia de titulaciones específicas por Universidades además de aquellas que se establezcan con carácter oficial, hecho que sitúa la elaboración de los planes de estudio como una cuestión de cada Universidad. Aunque en las titulaciones de carácter oficial se considera necesario mantener una razonable homogeneidad a nivel nacional a través de la intervención estatal, lo cierto es que la L.R.U. abre una posibilidad real de modernización y actualización de las Enseñanzas Superiores a través de la discusión interna en cada comunidad universitaria del tipo de estudios y currícula a establecer en función de las necesidades del medio social.

Por otro lado, la L.R.U. establece que los centros son los órganos responsables de la gestión administrativa y la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos, mientras que los Departamentos son los responsables de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de su Área de conocimiento en todos los centros del distrito universitario. Esto viene a significar que en la discusión de los planes de estudio se implican todos los Departamentos que tengan y/o puedan tener materias en el curriculum de una titulación específica. La determinación de cuáles han de ser las Áreas de conocimiento que intervengan en la configuración curricular de un título será establecida con carácter general por el Consejo de Universidades para las titulaciones de rango oficial y deberá ser objeto de discusión y acuerdos interdepartamentales cuando estas titulaciones sean específicas de cada Universidad.

Desde nuestro punto de vista, existe una dificultad que indudablemente puede entorpecer todo el proceso de elaboración de los planes de estudio: la delimitación curricular de las enseñanzas que son competencia y/o res-

ponsabilidad de un Área de Conocimiento. Aunque la L.R.U. establece que los Departamentos son los responsables de las materias de una o varias Áreas de conocimiento, la imprecisión con que éstas han sido establecidas exige que previamente a toda discusión sobre planes de estudio se proceda a una delimitación curricular de cada Área, ya que, de lo contrario, la discusión sobre competencias pueden llevar a la comunidad universitaria a conflictos que acaben en los Tribunales.

Después de diversos intentos el catálogo de Áreas de Conocimiento ha quedado establecido por el R.D. 1888/1984 de 26 de septiembre con el que se pretende —según se señala en el mismo— «suprimir denominaciones impropias, otorgar al profesorado una mayor versatilidad en su trabajo, permitiendo a las Universidades la utilización más eficiente de su plantilla». Aunque, ciertamente, tales motivos son importantes y deben ser tenidos en cuenta en toda reorganización del profesorado, lo que no parece tan lógico, —al menos ofrece mucha más discusión— es la estructuración que se efectúa de las Áreas de conocimiento. Las críticas a dicho listado han sido y son tan serias que el propio Consejo de Universidades le otorga carácter «provisional».

El origen de estas críticas radica en el hecho de que la delimitación que se establece obedece más a criterios profesionales-gremiales que científicos. Aunque en el Art. 2.1 del R.D. de referencia se precisa que «se entenderá por Área de Conocimiento aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales e internacionales», en la práctica le sería muy difícil al propio Consejo de Universidades justificar alguna de las Áreas que establece en función de estos criterios. La contradicción de los planteamientos oficiales es aún mayor puesto que después de definir el concepto de Área en términos de carácter científico mediatiza su delimitación curricular posterior con la adscripción de las titulaciones administrativo- profesionales de las dotaciones existentes en las Universidades españolas donde las incoherencias, solapamientos y absurdos son tan evidentes que no merecen mayores comentarios.

Desde nuestro punto de vista el planteamiento de estructuración de las Áreas debería haber seguido un procedimiento distinto. Primero se debería haber efectuado el desarrollo curricular de cada una de ellas y discutido en la comunidad universitaria los posibles conflictos y/o interferencias. Una vez resueltas éstas, los profesores numerarios optarían —dentro de unos límites— por el Área cuyo diseño curricular fuera más apropiado a su formación. De esta forma no sólo se anularían las imprecisiones en torno al campo de conocimientos específicos de un Área sino que se evitarían agravios comparativos entre el profesorado ya que mientras unos pudieron optar en su día entre Áreas muy diversas otros se han visto ubicados en una específica.

Esta incoherencia en la estructuración de las Áreas se ha acusado rápidamente en la delimitación de los perfiles de las plazas convocadas a concurso a partir de esta normativa. La falta de concreción por parte del Consejo de Universidades, y/o de acuerdos previos entre las Universidades y el profesorado, sobre el diseño curricular específico de cada una, ha dado lugar no sólo a la elaboración de perfiles ad hoc con los concursantes sino que también se hayan propuesto perfiles iguales desde Áreas distintas, lo que anula —precisamente— la finalidad primordial que había motivado esta nueva organización de los campos científicos. Aunque en un segundo momento de alguna forma se ha intentado paliar esta situación a través de la recomendación de que se elaborarán los perfiles de acuerdo con los códigos de la Nomenclatura Internacional para los campos de la Ciencia y la Tecnología propuesta por la UNESCO —cuya delimitación por Áreas se establece precisamente desde un punto de vista curricular— dicha recomendación no se ha implantado en la práctica, por lo que actualmente analizar los perfiles de las plazas convocadas a concurso da pie a todo tipo de conjeturas.

El problema es aún más grave porque ante los evidentes conflictos derivados de los solapamientos e intromisiones de unas Áreas en el espacio curricular de otras —en base a los perfiles— el Consejo de Universidades se inhibe y remite su resolución a cada Universidad concreta, lo que supone mediatizar las decisiones a problemas de «fuerza» y «votos» entre Áreas en litigio. Este dato cuestiona seriamente la credibilidad de todo el proceso de reforma y nos hace presuponer que en la elaboración de los nuevos planes de estudio —de no meditar instrucciones muy específicas por parte del Consejo de Universidades— las diferencias en la definición y delimitación de las Áreas entre Universidades serán evidentes y responderán a la ley de la jungla.

2. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL ÁREA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

Ante este hecho de falta de delimitación de las Áreas, el profesorado de las distintas Universidades adscrito al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) nos hemos propuesto conjuntar nuestros puntos de vista y consensuar el diseño curricular de nuestra Área a fin de tener puntos de referencia comunes que orientarán las actuaciones dentro de nuestras Universidades respectivas (determinación de currícula, elaboración de perfiles, etc...) así como nuestras discusiones sobre competencias con los compañeros de Áreas próximas. A través de sucesivas reuniones hemos ido madurando su estructura con objeto de clarificarnos dado que

todos hemos sido sorprendidos —ningún miembro de este Área ha sido consultado ni ha participado en los trabajos de elaboración previos— con la configuración final del Área así como con el tipo de titulaciones adscritas.

Evidentemente nuestras reflexiones han tratado de buscar indicadores en la propia normativa legal que orientarán nuestros análisis. La imprecisión con que se trata la delimitación de Áreas, —en modo alguno se establecen bases o criterios para su demarcación entre los diversos campos del saber— así como la ausencia de argumentos que justifiquen cada una de ellas, hace que necesariamente hayamos tenido que partir del único indicador claramente explícito en dicha normativa: la denominación de las plazas adscritas a cada Área, a pesar de que no se trata de un criterio estrictamente curricular. Como ya es conocido el Real Decreto de referencia adscribe al Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación las siguientes plazas de profesorado: 1. Metodología. 2. Orientación Educativa. 3. Pedagogía (Escuela Universitaria de Formación del Profesorado). 4. Pedagogía Experimental. 5. Pedagogía Experimental y Diferencial. 6. Pedagogía Experimental y Diferencial (Fundamentos biológicos de la personalidad y biopatología infantil y juvenil).

Esencialmente lo que esta normativa establece es una reducción y simplificación de las denominaciones de las plazas existentes ya que, a partir de esta disposición, aquellas que solamente estén adscritas a un Área pasan a denominarse como ésta, y cuando figuran en varias se le concede al profesorado correspondiente un plazo para decidir por cuál de ellas opta. En el caso que nos ocupa el profesorado universitario numerario cuya plaza tenía una denominación igual a los tres primeros títulos pudo optar entre ésta u otras Áreas donde figura la denominación de su plaza, mientras aquellos que habían obtenido una plaza con las tres denominaciones restantes —pedagogía experimental, pedagogía experimental y diferencial y pedagogía experimental y diferencial (fundamentos biológicos de la personalidad y biopatología infantil y juvenil)— necesariamente se vieron adscritos y redenominados sus títulos administrativos con el nombre de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Al margen del proceso de simplificación administrativa, si tomamos como referencia el tipo de plazas adscritas «exclusivamente» a este Área parece desprenderse que la intención del legislador ha sido aglutinar los contenidos curriculares correspondientes a la pedagogía experimental y a la pedagogía diferencial añadiendo otras disciplinas cuyos currícula presentan interconexiones con éstas. El cambio en la denominación —Métodos de Investigación en vez de Pedagogía Experimental— puede ser justificado desde el enfoque metodológico que hoy prevalece en la caracterización de esta disciplina, especialmente en los ámbitos anglosajones. En el caso de la Pedagogía Diferencial la resistencia del legislador a otorgar estatuto epistemoló-

gico a esta disciplina le ha llevado a acuñar un nuevo término —Diagnóstico en Educación— que si bien nos parece inicialmente mucho más apropiado puede plantear conflictos en su delimitación. En cualquier caso parece evidente que la configuración del Área queda mediatizada por los campos de conocimientos o subáreas bastante diferenciadas: los métodos de investigación y el diagnóstico pedagógico.

Partiendo de esta referencia, los profesores adscritos al Área hemos tratado de establecer una delimitación de materias que configuran el diseño curricular de cada una de estas subáreas y que determinan su estructura disciplinar. En el caso de los Métodos de Investigación, nos ha parecido que esta estructura se aglutina en torno a cuatro grandes bloques de materias —Metodología, Modelos y Diseños de Investigación, Medición y Evaluación Educativas, Estadística Aplicada— que se corresponden con los objetivos básicos que deben orientar todo programa de formación sobre esta disciplina. Por lo que respecta a la Subárea de Diagnóstico la estructura curricular que se propone abarca igualmente cuatro núcleos de materias —Bases diferenciales de la educación, Diagnóstico Pedagógico, Orientación y Tratamientos Educativos— cuya justificación es fácilmente comprensible: previamente a todo proceso de diagnóstico el individuo deberá conocer los procesos diferenciales en los que éste se apoya, y al mismo tiempo entender que éste tiene sentido en función de una intervención —Orientadora y/o Correctiva—. No parece razonable ni viable que se puedan separar el diagnóstico de la intervención pedagógica.

En breve síntesis podríamos concretar el proceso y resultados de nuestro análisis en el siguiente Cuadro-Resumen en el que fácilmente se prueba la conexión entre el tipo de plazas adscritas, la denominación del Área y la estructura curricular que se propone:

Denominaciones de las plazas adscritas al Área según R.D. 1888/26 de Septiembre 1984	Denominación de las Subáreas	Diseño curricular que se propone
Pedagogía Experimental		Metodología
Metodología*	Métodos de Investigación en Educación	Modelos y Diseños de Investigación
Pedagogía (E.U. de E.G.B.)*		Medición y Evaluación Educativa
		Estadística aplicada
Pedagogía Diferencial		Bases diferenciales de la Educación
Pedagogía Diferencial (Fundamentos biológicos de la personalidad y biopatología infantil y juvenil)	Diagnóstico en Educación	Diagnóstico Pedagógico
Orientación Educativa*		Orientación
Pedagogía (E.U. de E.G.B.)*		Tratamientos Educativos

* Titulaciones no adscritas a este Área.

Una vez determinadas las disciplinas o materias básicas que configuran cada una de las dos Subáreas se procede a establecer los grandes tópicos o unidades científicas que en cada una de estas disciplinas deben ser tratados con cierta independencia y que a efectos prácticos pueden constituir los créditos. Cada uno de ellos, a su vez, se delimita a través de una serie de contenidos curriculares concretos que constituyen las unidades del programa. Lógicamente la determinación del tipo de créditos y el peso horario de los mismos, estará en función del tipo de titulación. La organización que se propone se ajusta al siguiente esquema:

Subárea	Disciplinas	Créditos	Contenidos Curriculares
Métodos de Investigación en Educación	Metodología Modelos y Diseños Medición y Evalua. Estadística	E. Descriptiva E. Muestral —Paramétrica —No paramétrica A. Multivariante Paquetes Informáticos	Conceptos Generales Medidas de Posición Medidas de dispersión Correlaciones Regresiones...

Ciertamente algunas de las materias curriculares propuestas en este esquema pueden ocasionar conflictos con Áreas próximas —solapamientos que deberemos resolver a través del diálogo— pero indudablemente todos tenemos y debemos defender la coherencia interna de nuestra Área. En este momento tan sólo pretendemos plasmar, realísticamente, lo que puede ser su diseño curricular ya que no ha sido delimitado por el Consejo de Universidades. La estructura propuesta pretende constituir la referencia básica a partir de la cual se pueden configurar las disciplinas del Área, los perfiles de las plazas a concurso y los créditos correspondientes a las materias que se establezcan en los planes de estudio de las diversas titulaciones.

3. LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CURRÍCULA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Habitualmente se denominan las disciplinas que componen los currícula para la formación de profesores y pedagogos como Ciencias de la Educación. Más aún, se insiste en la denominación de Ciencias en un intento de tecnificar esta formación liberándola de la carga filosófica e ideológica del pasado. Ante este hecho no debemos olvidar que una ciencia se caracteriza, entre otras cosas, por su «corpus teórico», es decir, por el conjunto de conocimientos probados y sistematizados a partir de los cuales es posible la descripción, explicación, predicción y control de los fenómenos de un determinado campo del saber. Por tanto, el estatuto epistemológico de las llama-

das ciencias de la educación no se fundamenta en su denominación y/o ubicación sino en la naturaleza de las verdades que establece y en el modo de obtenerlas.

Desde esta perspectiva realmente debemos admitir que en el campo educativo apenas existen teorías pedagógicas validadas. Con frecuencia se habla, se opina, sobre los fenómenos educativos tomando como referencia la propia experiencia personal, sin que ésta haya sido sometida a adecuados sistemas de control y contraste, lo que contribuye a aumentar, aún más, el carácter de acientificidad que pesa sobre estas disciplinas. Como ya denunciaba Binet a comienzos de siglo «en pedagogía se ha dicho todo, pero nada se ha probado».

Interesa, pues, —al igual que en otras disciplinas— pasar de las opiniones a las certezas. Superar el plano ideológico y apriorístico —basado en la especulación teórica, la observación asistemática y la experiencia no reglada— y avanzar en el nivel de reflexión sobre los fenómenos educativos tratando de buscar en ellos sus invariantes —número, estructura, relación...— y las leyes por las que se rigen. En definitiva —como dice Piaget— traspasar los límites del empirismo superficial y con la ayuda de la observación sistemática y de la experimentación poder leer la experiencia con lógica. El profesional de la educación —sea cual sea su nivel y campo de actuación— no puede escapar de esta exigencia: la búsqueda del conocimiento a través de métodos científicos, para lo cual deberá someter a control y a contraste su experiencia sobre los fenómenos pedagógicos a fin de poder aislar/conocer las regularidades que subyacen en los mismos. Sólo cabe hablar de experiencia cuando ésta se fundamenta en pruebas y/o testimonios.

Ahora bien, para llegar a esta lectura lógica y reflexiva de la experiencia se necesitan marcos y modelos que permitan acercamientos fiables a la realidad educativa, y métodos de análisis y verificación eficaces para testificar y validar hipótesis empíricas sobre fenómenos pedagógicos. En definitiva, se necesita un conocimiento profundo de los métodos de investigación como «conjunto de formas de llevar a cabo una acción de manera estructurada» que permita —como decía Claude Bernard— «someter las ideas a la experiencia de los hechos». Sólo cuando el conocimiento ha sido obtenido según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes —relaciones cuantitativas, análisis estructurales, etc.— utilizables en la predicción y explicación de los fenómenos. De lo contrario sólo cabe hablar de un conocimiento vulgar en el campo de la educación.

La utilización de la metodología científica en el campo educativo es posible porque gran parte de los fenómenos pedagógicos constituyen objetos reales —no ideales— que se manifiestan con determinadas características —frecuencia, cantidad, rango, etc...— susceptibles de ser observadas y/o registradas y analizadas de manera objetiva, a fin de obtener sus regula-

ridades (leyes). Desde el momento en el que los investigadores pueden observar objetivamente una realidad, establecer controles sobre ella, corregirse unos a otros y conseguir, por aproximaciones sucesivas, un conocimiento más exacto de la misma no sólo es posible la utilización de la metodología científica sino que ésta constituye la única vía de acceso al conocimiento científico, el único modo de pasar el umbral de las opiniones a las certezas.

Además de esta función esencial para la fundamentación teórica de las disciplinas pedagógicas, la investigación educativa tiene una finalidad práctica indudable ya que proporciona informaciones/conocimientos a partir de los cuales es posible tomar decisiones en orden a mejorar el sistema educativo. Se puede decir que aporta conocimientos nomopragmáticos en tanto que las verdades que establece no sólo interesan en sí mismas sino por su utilidad en orden a la toma de decisiones. Más aún, en algunos casos, éste constituye el objetivo fundamental del proceso investigador y en vez de «probar» se dirige a «conocer para mejorar» (investigación evaluativa). Cuando esta función se contempla desde la óptica individual y/o institucional este tipo de investigación es el medio idóneo para la evaluación de competencias (estudios sobre eficacia).

Finalmente otros consideran que el único conocimiento con virtualidades transformadoras para el sistema es aquél que se obtiene desde la práctica por los mismos agentes de la educación en la medida que someten a control sus procedimientos de trabajo. Lo cual exige que sean ellos mismos los que han de buscar y lograr una experiencia probada/testificada en base a la cual pueden modificar y renovar el marco de su actuación (investigación en la acción). Desde esta óptica cada docente se convierte necesariamente en un investigador capaz desde su realidad concreta —el aula— de lograr conocimientos nomopragmáticos que le permiten transformar la práctica.

Cualquiera de estas orientaciones que se intente potenciar —investigación para saber, para decidir o para mejorar la práctica en términos de Landsheere reclama/exige la presencia de la disciplina de Metodología de la Investigación en los currícula para la formación de profesionales de la educación. Se justifica desde todas las ópticas. Desde la ciencia, los métodos de investigación aportan modelos apropiados para obtener conocimientos probados —teoría— que fundamentan epistemológicamente las disciplinas educativas. Desde la perspectiva de la educación como realidad social la metodología de investigación facilita procedimientos de evaluación objetiva que pueden/deben ser utilizados como puntos de referencia que orienten las decisiones en materia de política educativa. Desde la práctica la metodología de la investigación resulta imprescindible para la formación de educadores si realmente se pretende que éstos lleguen a un conocimiento objetivo de los fenómenos educativos a través de un análisis crítico de la realidad escolar, sometan

a control su propia actuación personal e introduzcan pautas de innovación y cambio en el sistema.

En todos los casos no sólo se justifica la disciplina de métodos de investigación sino que constituye una de las materias básicas de los currícula. Todos los alumnos que cursen estudios en el área de educación deberán cursar esta disciplina como una exigencia formativa que aporta las herramientas a partir de las cuales es posible obtener conocimientos científicos de carácter empírico sobre los fenómenos pedagógicos. En un segundo momento, la modalidad y nivel de esta formación de carácter general sobre la metodología científica se adaptará a la finalidad de cada titulación específica. Así mientras la investigación de carácter básico —dura—, propia de equipos especializados, reclama una formación intensa durante el tercer ciclo, la investigación evaluativa deberá estar presente en todas aquellas titulaciones orientadas a la dirección, gestión y evaluación de centros, servicios y recursos, así como en todas aquellas especialidades que incluyan estudios y análisis sobre eficacia en el sentido más amplio del término. Finalmente la exigencia de que todo profesor asuma la función de investigación como uno de sus roles docentes reclama la presencia de esta materia en los planes de formación del profesorado a todos los niveles. En resumen, tanto como formación de carácter general —común para todos—, tanto como formación específica adaptada a las finalidades de cada titulación concreta, la presencia de la metodología de investigación educativa en los currícula para la formación de los profesionales de la educación constituye una exigencia insoslayable (Vázquez, 1980).

Nuestro mayor deseo en este momento es poder transmitir al lector la necesidad y exigencia de que todo profesional de la educación adquiera una formación metodológica que le permita un conocimiento objetivo de los fenómenos pedagógicos por que entedemos —como decía Binet— que las cuestiones fundamentales de la educación y la pedagogía no se resuelven con teorías literarias, sino con el estudio lento, paciente y minucioso de los hechos. Observar y experimentar son los únicos métodos que pueden hacernos obtener una parcela de verdad. Por ello cada vez nos parece más espantosa la desproporción que sigue subsistiendo entre la amplitud e importancia de los problemas a resolver y los medios y esfuerzos empleados en resolverlos.

4. SITUACIÓN ACTUAL DE LAS DISCIPLINAS DE MÉTODOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Una vez que hemos avanzado la propuesta curricular que establece el grupo de profesores adscritos al Área de MIDE, y justificado por qué las disciplinas de la Subárea de Métodos de Investigación deben formar parte de los

planes de estudio de todas las titulaciones relativas a la formación de profesionales de la educación, dado el contexto donde se inserta este trabajo procede efectuar un análisis de la situación en que se encuentran en el momento actual las materias de esta Subárea en nuestras respectivas Universidades. En dicho análisis separamos los datos relativos a docencia respecto de aquellos otros indicadores que nos pueden informar sobre la actividad y calidad de la investigación práctica.

4.1 *Docencia universitaria*

Desde el punto de vista de la docencia constatamos que los contenidos curriculares propios de este Subárea están presentes en todos los planes de estudio relativos a la formación de licenciados en Ciencias de la Educación, aunque, ciertamente, con denominaciones y tratamientos bastante desiguales según Universidades. Un estudio comparativo de estos planes en quince Universidades españolas que contestaron a nuestro requerimiento permite observar la dispersión existente no sólo en la denominación, sino también en el número de asignaturas y su ubicación (ver cuadro anexo) así como los contenidos curriculares de las mismas.

A modo de resumen podemos señalar que, respecto a las denominaciones no existe ningún tipo de uniformidad. Las más comunes suelen ser Pedagogía Experimental (Madrid, UNED, Santiago), Metodología de la Investigación (Salamanca, La Laguna), o denominaciones mixtas en las que se separan las materias de corte estadístico de aquellas otras específicamente metodológicas (Barcelona, Oviedo, Granada, Valencia, País Vasco). En cuanto al número de asignaturas existe una clara diferencia entre Universidades que tienen un plan de estudios propio para la formación pedagógica desde el primer curso y aquellas otras donde los currícula específicos comienzan en cursos terminales. En el primer caso el número de disciplinas del área de métodos suele ser de tres o cuatro (Barcelona, Madrid, Santiago, Granada, País Vasco), mientras en las otras al establecer los planes en interconexión con otras titulaciones el número de asignaturas no suele pasar de dos/tres (Autónoma Barcelona, Oviedo, Salamanca). Finalmente cabe señalar que la tendencia en todas ellas es ubicar estas disciplinas durante el primer ciclo, entendiéndose que constituye una materia fundamental durante el período de formación.

Por lo que respecta a los currícula, al comparar el contenido de los programas de las asignaturas que actualmente se imparten con la estructura que proponemos para este Subárea —y que hemos expuesto en el apartado anterior— se observan algún tipo de diferencias y lagunas que conviene resaltar a fin de que se tengan presentes en futuras planificaciones. Entre éstas queremos destacar especialmente las siguientes:

-
- La excesiva saturación de las disciplinas del Área sobre contenidos estadísticos, sin duda debido a la falta de preparación del alumnado en esta materia. Este hecho hace que frecuentemente se solapen y confundan disciplinas denominadas de Pedagogía Experimental y se tratan/consideran como si fueran Estadísticas (Descriptiva y Muestral).
 - La escasa atención a la parte de Modelos y Diseños de Investigación, probablemente por falta de espacio curricular en los planes de estudio y de preparación del profesorado a pesar de su importancia práctica en la formación de los licenciados e investigadores.
 - Ausencia generalizada de disciplinas dedicadas a la Medición y Evaluación Educativas (salvo en Barcelona y Valencia), habitualmente impartidas en y desde licenciaturas afines, como es el caso de la psicología donde la psicometría ha tenido un desarrollo considerable.
 - Retraso en la incorporación de la tecnología e informática como herramientas de trabajo necesarios no sólo en el análisis de datos sino como instrumento formativo y didáctico.
 - Poca atención y/o precisión de los aspectos metodológicos relativos a la iniciación de los alumnos en trabajos de investigación reales dentro del ámbito educativo, (investigación formativa) a pesar de que dicha actividad práctica resulta imprescindible para la formación de investigadores.

Al margen de las divergencias y desajustes señalados, lo que este análisis completo reafirma sin ningún tipo de duda es que los contenidos de la pedagogía experimental —o si se prefiere de la Subárea de Métodos de Investigación— están presentes en los planes de estudio de Pedagogía en todas las Universidades, lo que le confiere un estatuto de «materia troncal» y como tal entendemos debe ser incorporada en los currícula de las titulaciones de carácter pedagógico que se establecen en el futuro con su nueva denominación actual Metodología de la Investigación.

La situación es distinta cuando se analizan los planes vigentes en materia de formación del profesorado de los niveles primario y medio ya que en ninguno de ellos figuran como obligatorias materias específicas de este Área. Sistemáticamente no se han tenido en cuenta los contenidos curriculares relativos a la metodología de investigación, olvidando no sólo la importancia que tienen los aspectos relacionados con la medición y evaluación para el docente, sino también el alcance y significado que conlleva la llamada investigación en la acción en el fomento de innovaciones y, en consecuencia, en la renovación de la enseñanza.

La postergación de las disciplinas de este Área en los currícula de formación del profesorado queda reflejada con toda evidencia en el cuadro que

posteriormente se adjunta. En él se observa que, al margen de otras razones, el desequilibrio entre el desarrollo de las disciplinas empíricas frente a las teóricas manifiesta inequívocamente la filosofía que ha inspirado en nuestro país hasta la fecha los planes de estudio para la formación de docentes.

4.2 *La investigación empírica*

Frecuentemente se dice que docencia e investigación constituyen los dos pilares sobre los que se articula la enseñanza universitaria, pero igualmente es conocido que los recursos asignados a la investigación son muy escasos, por lo que las dificultades con que se encuentra el profesorado —especialmente en las áreas humanísticas y sociales— para realizar tareas de investigación son tan evidentes que no necesitan mayor justificación y comentarios.

A pesar de estas limitaciones, a la hora de efectuar el análisis de la situación de una disciplina en los planes de estudio universitario no sólo pueden contemplarse los aspectos relacionados con la docencia sino que necesariamente debemos plantearnos revisar las aportaciones en el terreno de la investigación. Cuando se trata de una disciplina destinada a la enseñanza de los métodos de investigación esta exigencia resulta casi un imperativo.

La tendencia generalizada a descalificar la investigación intrauniversitaria en España es ciertamente injusta. Existen compilaciones que demuestran lo contrario no sólo en el caso de la investigación pedagógica en general, sino de la empírica en particular (Escolano y Otros, 1980, Benedito, 1983 y Echevarría, 1983). Lo que sucede es que este tipo de investigación se ha realizado en unas condiciones que lejos de potenciarla la disminuyen. Entre ellas queremos destacar las siguientes:

- La implantación tardía de los estudios de pedagogía con carácter generalizado en las Universidades españolas. A este respecto conviene recordar que hasta los años setenta sólo Madrid y Barcelona ostentaban tal privilegio. Los primeros datos sobre trabajos científicos de las Universidades Pontificia de Salamanca y Valencia corresponden precisamente a esta fecha.
- La desconexión de los centros de investigación y documentación extranjeros —salvo individualidades concretas— limita su enriquecimiento en el campo de los modelos conceptuales y técnicas de trabajo utilizables en la investigación educativa y hace que, para muchos, esta etapa pueda ser calificada como paradigática.
- La falta de sistematización de los trabajos realizados en torno a líneas de investigación que permitieran ofrecer coherencia en los trabajos y re-

sultados más eficaces. Como ponen de relieve estudios recientes (Escolano y Otros, 1980; Rivas y Otros, 1985), la investigación empírica en España entre 1940-1976 se ha caracterizado por una acusada diversificación temática frente a la homogeneidad metodológica.

- La separación y desvinculación de los círculos de investigación de los problemas prácticos y urgentes de la realidad escolar, lo que indudablemente no colabora en la formación y perfeccionamiento del profesorado y contribuye a que sea valorada esta actividad como teórica y muy poco útil. La exigencia de reconducir la separación entre Investigación y práctica educativa constituye la recomendación esencial del Symposium Internacional sobre Investigación Educativa de UNESCO (Bucarest, 1980).
- Finalmente la falta de información, adecuada presentación (lenguaje) y difusión de los trabajos universitarios, —que gran parte de esta investigación permanezca inédita o se difunda en círculos muy restringidos hace que frecuentemente no sólo sea desconocida sino también marginada a pesar de que es en este campo donde se registra el mayor índice de productividad.

Quisiera creer que éstas y otras son características del pasado. De hecho nadie puede negar que en los años recientes los profesionales de este Área se ha movilizadado para que las cosas no sean así y —como se detalla en otro artículo de este mismo número— hoy ofrecen una imagen muy distinta, fundamentalmente gracias al grupo de profesores del Departamento de Pedagogía Experimental, Orientación y Terapéutica de la Universidad de Barcelona que se ha empeñado y no ha regateado esfuerzos en crear vínculos de unión y de conexión científica entre todos los profesores del Área.

De hecho los frutos de estos esfuerzos ya comienzan a notarse. Si analizamos la actividad investigadora realizada por los Departamentos y Profesores universitarios dedicados a la investigación empírica en esta década, necesariamente debemos resaltar que, al margen de la escasez de medios y recursos personales, su nivel de formación y de investigación es muy aceptable. Del análisis de los trabajos realizados se desprenden algunas valoraciones que merecen ser destacadas:

1) Un considerable esfuerzo por la actualización e incorporación a nuestro país de metodologías punteras en el campo de la investigación educativa (estudios causales, trabajos de meta-análisis, metodologías longitudinales, diseños correlaciones de paneles cruzados, etc...) dato que se puede verificar a través de las publicaciones especializadas.

2) Preocupación por definir y asumir dentro de cada Universidad una línea de Investigación que aglutine los esfuerzos de los profesionales de un

Departamento en torno a una temática y unas metodologías a fin de lograr mayor coherencia y eficacia a los esfuerzos individuales.

3) Participación destacada en programas de investigación a cargo de Organismos y Entidades (CIDE, Comunidades Autónomas, Fondo Social Europeo...), bien por concurso o adscripción, así como en trabajos y estudios realizados dentro de las propias Universidades.

4) Fomentar y consolidar redes de comunicación y perfeccionamiento entre todos los profesionales del Área con la constitución de una Asociación (AIDIPE), un canal de expresión a través de la Revista de Investigación Educativa (RIE) y un Seminario bianual de formación sobre Modelos de Investigación Educativa.

5) Organización de una Red de Documentación e Intercambio sobre Investigación Educativa a través de diversos servicios (bibliográficos, ayudas, banco de datos...) que faciliten el acceso a la información de todos los profesionales del Área.

Estos esfuerzos son mucho más estimables cuando consideramos el punto de partida. No debemos olvidar que mientras la investigación educativa a nivel mundial ha tenido un desarrollo espectacular desde la década de los sesenta —desencadenado en buena parte por el Informe Coleman y la utilización de los medios informativos—, en nuestro país hasta fechas recientes no sólo no se han generalizado los estudios de Ciencias de la Educación en las Universidades sino que, en aquellos que se hallan implantados, la dotación del profesorado numerario en el Área de MIDE es tres veces inferior —aproximadamente— en relación con las materias teóricas. Según datos facilitados por el Consejo de Universidades con fecha 19-XI-1986 la distribución de profesorado numerario en activo dentro de las tres áreas de las Facultades de Ciencias de la Educación era la siguiente:

Profesorado Universitario \ Área	Didáctica y Organización Escolar	Métodos de Investigación y Diagnóstico	Teoría e Historia de la Educación
Catedráticos de Universidad.	5	7	23
Profesores Titulares de Facultades.	29	27	66
Catedráticos de E.U. de E.G.B.	27	3	38
Profesores Titulares de E.U. de E.G.B.	105	12	43

Los datos son suficientemente elocuentes y aunque ciertamente pueden ser objeto de varias interpretaciones, en este momento, tan sólo nos interesa manifestar, una vez más, la situación del Área de Métodos en la enseñanza universitaria, situación de la que la mayoría de nosotros no somos responsables.

Así pues, el escaso número de Departamentos que hoy tienen al frente profesionales con cierta experiencia tienen sobre sus hombros la ingente labor de, además de crear una infraestructura de trabajo dentro de su propia Universidad, situar la actividad investigadora en España en línea con las tendencias mundiales actuales —recuperar el tiempo perdido—, al mismo tiempo enseñar e investigar dentro de un contexto en el que los paradigmas y las herramientas de trabajo están sujetos a un proceso de cambio continuo. Si no se tienen en cuenta estos condicionamientos, toda valoración que se emite sobre la investigación empírica en la Universidad española es necesariamente parcial.

5. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS NUEVOS CURRÍCULA

Finalmente quisiéramos avanzar algún tipo de propuestas en relación a las cuestiones que actualmente se discuten en los foros universitarios. Son propuestas que, de alguna forma, han sido consensuadas por el conjunto de profesores del Área por lo que —aunque en sí mismas no son definitivas— constituyen el marco de nuestros criterios y punto de referencia para nues-

tras actuaciones dentro de cada Universidad. En este momento nos limitamos exclusivamente a aquellas que están relacionadas con la subárea de Métodos de Investigación dado que el tema que nos ocupa es la investigación educativa, sin incluir por tanto los aspectos relacionados con la subárea del Diagnóstico.

La determinación de los currícula en los planes de estudio normalmente se efectúa en función de los títulos. Una vez que la Administración decide el tipo de titulaciones que oferta, las fuerzas académicas y gremiales se esfuerzan para lograr el mayor espacio curricular justificando sus posiciones en las competencias que ha de desempeñar el futuro profesional, la estructura científica de cada campo del saber concreto, o las necesidades reales de la población. En el futuro cuando estas titulaciones tengan carácter «oficial» las diferencias entre las pretensiones de las Áreas esperamos que queden tamizadas por el marco curricular que la propia Administración determine en cada caso mientras que, en el caso de las titulaciones específicas de una Universidad, las diferencias en la estructura y diseño de los currícula pueden ser mucho más acusadas.

Si tomamos como referencia las posibles titulaciones a establecer con carácter oficial —de las «filtraciones» de los trabajos del denominado Grupo XV del Consejo de Universidades— se deduce que, inicialmente, se piensa estructurar todo el área relativa a las ciencias de la educación en cuatro títulos —profesor de enseñanza primaria, profesor de enseñanza secundaria, licenciado en Pedagogía y Licenciado en Orientación y Psicopedagogía— con sus correspondientes pasarelas y complementos. Parece que aún queda por determinar si el título de licenciado en Pedagogía será único o con varias modalidades.

A partir de estas previsiones el Área MIDE ha tratado de sintetizar cuáles serían las disciplinas básicas que desde nuestra perspectiva deben incluirse dentro de los currícula de cada una de estas titulaciones en función del tipo de competencias y/o tareas que deberán asumir estos titulados en el ejercicio de su actividad profesional. Insistimos que señalamos solamente aquellas que tienen relación con la investigación educativa, sin detenernos a justificar las razones de su inclusión ya que pensamos que nadie pone en duda que uno de los objetivos en la formación del profesorado de E.G.B. y E.M. como los titulados superiores en áreas Psicopedagógicas debe ser su dominio de la metodología y de las técnicas de investigación educativa. En base a estos argumentos efectuamos la siguiente propuesta:

TÍTULO: Profesor de Enseñanza Primaria

Disciplinas	Créditos	Curso
Metodología de la Investigación Educativa y técnicas de Recogida de Análisis de Información	9	3º
Prácticas de Investigación Educativa en el Ámbito Escolar.	3	3º*

* Preferible en el Curso de Prácticas posterior caso de establecerse

TÍTULO: Profesor de Enseñanza Secundaria

Metodología de las Investigaciones y Técnicas de Recogida y Análisis de Información.	6	5º
Prácticas de Investigación en el Aula.	3	5º o C.P.

TÍTULO: Licenciado en Pedagogía/Diversas Modalidades

Metodología de la Investigación Educativa.	18	1º
Medición y Evaluación Educativa.	9	1º

TÍTULO: Licenciado en Orientación y Psicopedagogía

Metodología de la Investigación Educativa.	18	1º
Medición y Evaluación Educativa	9	1º

* Preferible en el Curso de Prácticas posterior caso de establecerse

Cada una de estas disciplinas se justifican en función de unos objetivos concretos y a su vez se desarrollan en unos contenidos curriculares específicos que el Área MIDE tiene claramente definidos. Por ello, independientemente del porcentaje que finalmente se asigne a las materias troncales y de que las anteriores disciplinas entren o no en el grupo de las «elegidas» —inclusión que no depende de ninguno de nosotros— queremos hacer constar que tanto la tradición curricular como las razones expuestas en el tercer punto de este trabajo justifican el carácter troncal de las materias de la subárea de Métodos de Investigación que hemos seleccionado para cada una de las titulaciones previsibles.

No obstante, además de los problemas relativos al diseño curricular, la investigación educativa intrauniversitaria tiene otros que tampoco conviene olvidar. Son viejos problemas que la reforma de la Enseñanza Universitaria ha puesto de nuevo sobre el tapete ante los que no cabe eludir compromisos, puesto que las decisiones que se tomen en los próximos años pueden condicionar el desarrollo de la investigación educativa universitaria durante mucho tiempo. Entre ellos queremos resaltar especialmente, los condicionantes que suponen para tal desarrollo los siguientes aspectos por los que, igualmente, el Área MIDE está dispuesta a luchar:

1) **AUMENTAR EL GRADO DE EXPERIMENTALIDAD DEL ÁREA.** Como sabemos las plantillas teóricas de las Universidades han sido elaboradas, entre otros criterios, en base a un índice de experimentalidad que se atribuye a cada titulación universitaria. Los estudios de Pedagogía se sitúan en el índice más bajo de la escala —inferior incluso al que se atribuye al Profesorado de EGB—. Este hecho discriminativo con las Ciencias de la Educación, es particularmente gravoso para el desarrollo de nuestra Área, cuya denominación hasta la fecha puntualizaba, precisamente, su carácter experimental.

2) **ESTABLECER ADECUADOS ÍNDICES DE RELACIÓN ENTRE TEORÍA-PRÁCTICA.** Tanto en la determinación del tamaño de los grupos de teoría y prácticas, como en la asignación horaria de los módulos que se establecen para cada una de estas dos modalidades docentes, el planteamiento que se hace para las materias de ciencias de la educación no tiene en cuenta las exigencias que conllevan algunos contenidos curriculares específicos —como los estadísticos— circunstancia que se contempla con esos mismos contenidos y similares en otras titulaciones.

3) **AMPLIAR LA PLANTILLA ADICIONAL PARA INVESTIGACIÓN.** Situar con carácter general en un (5%) la plantilla adicional para investigación resulta no sólo irrisorio cuando se contempla desde las proclamas que atribuyen a la Universidad la función investigadora sino también

discriminativo con algún tipo de Áreas con necesidades y/o exigencias específicas. Consideramos que una disciplina dedicada a los Métodos de Investigación debe tener tratamiento apropiado en relación con esta plantilla adicional, precisamente para poder hacer investigación y no teoría.

4) INCLUSIÓN DE PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EN LOS CURRÍCULA. Al igual que sucede en otras muchas titulaciones propugnamos que, tanto a nivel de profesorado como licenciatura, se establezcan reglamentariamente en los planes de estudio unas prácticas de investigación que los alumnos deberán superar satisfactoriamente ya que es el único medio que realmente forma a los sujetos en la metodología de la investigación. Esto supone un diseño de prácticas que permita a los alumnos la realización de trabajos concretos bajo la tutela del profesorado e investigadores del Departamento respectivo. Consideramos que este aprendizaje no puede quedar totalmente relegado al tercer ciclo.

5) POTENCIAR LAS RELACIONES CON LA COMUNIDAD. El aislamiento que frecuentemente se observa en los ámbitos universitarios no sólo impide responder desde la investigación los problemas urgentes de nuestra sociedad sino que con frecuencia ocasiona la pérdida de recursos y posibilidades importantes. Por ello creemos que, frente a la actitud del pasado, todos los que estamos comprometidos con la investigación educativa debemos estar cada vez más presentes en la comunidad concurriendo con nuestros trabajos y proyectos, haciendo ver que el desarrollo de metodologías de investigación y evaluación son fundamentales para avanzar en el terreno educativo. Constituye, por otra parte, una puerta abierta al futuro en la que esperamos puedan trabajar muchos de nuestros alumnos.

Evidentemente los buenos deseos no resuelven los problemas. Por ello los Profesores del Área MIDE son conscientes de que no pueden permanecer pasivos en estos momentos tan importantes en los que se establezcan los currícula de las titulaciones de enseñanza superior. El hecho de que estemos ausentes de las mesas de discusión-negociación no nos impide presentar públicamente propuestas que estamos dispuestos a defender. Somos los primeros en ser autocríticos con nuestras propias posiciones, pero estamos totalmente en contra de posturas que identificamos con una etapa de la historia de la educación de este país son incapaces de valorar la importancia de la investigación empírica y su nivel de desarrollo, en este momento, en la Universidad española.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDITO, V.: La Investigación en los ICEs: situación actual y perspectiva de futuro. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. I. n° 2. 1983.
- ECHEVARRÍA, B.: La investigación empírica de carácter educativo en las Universidades españolas (1980-83). En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. I, n° 2. 1983.
- ESCOLANO, A. y Otros: *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca, I.C.E., 1980.
- LANDSHEERE, G.: *La investigación experimental en educación*. París, Unesco, 1982.
- MALMQUIRST, E.: *La investigación educacional. Boletín de Documentación e Información Pedagógica*. n° 22. París, Unesco, 1981.
- PIAGET, J. y Otros: *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Alianza, 1970.
- PIAGET, J.: *Educación e Instrucción*. Buenos Aires, 1968.
- RIVAS, F. y Otros: La investigación experimental y diferencial en CC.EE. a través de los Congresos de Pedagogía (1968, 1972 y 1976). En *Revista Bordón*, n° 259. Septiembre-Octubre.
- VÁZQUEZ, G.: Unidad, Autonomía y Normatividad en la investigación pedagógica. Consecuencias para la formación de profesores. *Acta de VII Congreso Nacional de Pedagogía*. Tomo II. Madrid, C.S.I.C., 1980.