



Horizonte de la Ciencia

ISSN: 2304-4330

ISSN: 2413-936X

horizontedelaciencia@gmail.com

Universidad Nacional del Centro del Perú

Perú

Rivera Alfaro, Ronald

Discusiones acerca de la investigación naturalista en educación: Apuntes sobre Costa Rica

Horizonte de la Ciencia, vol. 12, núm. 23, 2022, Julio-Diciembre, pp. 75-84

Universidad Nacional del Centro del Perú

Huancayo, Perú

DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1465>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570971314006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Discusiones acerca de la investigación naturalista en educación: Apuntes sobre Costa Rica

Ashinakunap limapakuyninkuna mamapachap ya'chay'chu: Costa Ricap killkasha

Ikisajeitaka ipiakotakayanari ara investigación naturalista anta educación; apuntes auene Costa Rica

Recepción: 18 noviembre 2021

Corregido: 04 enero 2022

Aprobación: 12 enero 2022

Ronald Rivera Alfaro
Universidad Nacional de Costa Rica
ronald.rivera.alfaro@una.cr
<https://orcid.org/0000-0001-9179-3517>

Resumen

Este ensayo científico analiza la investigación de tipo naturalista y las características que desde la educación la tienen como una alternativa. Asimismo, se conoce, brevemente, la evolución de la educación en Costa Rica en sus inicios y sus métodos de investigación provisional, así como de algunas de las tendencias clásicas de investigación en educación de tendencia cuantitativa que permitieron a este tipo de investigación abrir y proveer de nuevas perspectivas y experiencias de aprendizaje. Finalmente, se concluye que si bien la investigación de tipo naturalista no es contestaría de los enfoques clásicos de investigación desarrollados en educación, es una alternativa que surge como necesidad de sumar posibilidades de los modelos educativos mediadas por el currículo o la evaluación, o de posturas ingenuas de observación participantes.

Palabras clave: investigación naturalista, concepto, educación, dato, objetividad.

Lisichiku limaykuna:

Mamapachap ashiynin, yachaa'sha, ya'chana, chula'sha.

Datos del autor

Ronald Rivera Alfaro, Universidad Nacional de Costa Rica, Carrera de Educación de División Básica, CIDE; Heredia, Centro, Costa Rica.

Discussions About Naturalistic Research in Education: Notes on Costa Rica

Abstract

This scientific essay analyzes naturalistic research and the characteristics that education has as an alternative. Likewise, it is briefly known the evolution of education in Costa Rica in its beginnings and its provisional research methods, as well as some of the classical trends of quantitative research in education that allowed this type of research to open and provide of new perspectives and learning experiences. Finally, it is concluded that although naturalistic research is not a response to the classic research approaches developed in education, it is an alternative that arises as a need to add possibilities of educational models mediated by the curriculum or evaluation, or of positions naive observing participants.

Keywords: naturalistic research, concept, education, data, objectivity.

Discussões sobre a pesquisa naturalista em educação: notas sobre a Costa Rica

Resumo

Este ensaio científico analisa a pesquisa naturalista e as características que a educação tem como alternativa. Da mesma forma, se conhece brevemente a evolução da educação na Costa Rica em seus primórdios e seus métodos provisórios de pesquisa, bem como algumas das tendências clássicas da pesquisa quantitativa em educação que permitiram que esse tipo de pesquisa se abrisse e proporcionasse novas perspectivas e experiências de aprendizado. Por fim, se conclui que, embora a pesquisa naturalista não seja uma resposta às abordagens clássicas de pesquisa desenvolvidas em educação, é uma alternativa que surge como uma necessidade de agregar possibilidades de modelos educacionais mediados pelo currículo ou avaliação, ou de posições ingênuas de observação participante.

Palavras-chave: pesquisa naturalista; conceito; educação; dados; objetividade.

Introducción

El problema de la representatividad de los datos y el prejuicio están vinculados con los métodos de inferencia científica, de manera que la fiabilidad de los resultados está relacionada con la técnica para la recolección y procesamiento de los datos. En este sentido, la selección del método es correlacional al tipo de validez de la investigación, es decir, esta vinculada a las decisiones teóricas y metodológicas por las cuales se orienta el interés y alcance de la investigación.

De esta manera, el análisis descriptivo de las vivencias de los sujetos y colectivos sociales suele ser estudiada desde el enfoque cualitativo, el cual analiza la experiencia intencionada -sensorial, estética, cultural- basada en el aprendizaje del contexto, la cual supone la existencia de dinámicas relacionales entre el sujeto que investiga con lo estudia, además de asumir la reconstrucción conceptual de los fenómenos de la realidad concreta.

Este proceso de experiencia pasa por la mediación semiótica de las categorías a partir de las experiencias, *ex ante* y *pos-facto* de los hechos que, desde la investigación de tipo naturalista, son la fuente primordial de todo lo que existe.

A continuación, se diserta, teóricamente, sobre la investigación tipo naturalista, sus principales características, así como del porque desde algunas de las tendencias clásicas de la investigación en educación este tipo de investigación provee de nuevas perspectivas y experiencias de aprendizaje que amplían los acervos conceptuales y de análisis de los resultados.

Desarrollo

Para realizar este análisis es necesario plantear, como primer elemento, la construcción del concepto como hecho consustancial al proceso de pensamiento preliminar y último de cualquier investigación, ya que desde el acervo conceptual se establecen los límites de las definiciones, y con ello, las herramientas para comprender cualquier fenómeno.

El concepto como construcción histórica y social producto del lenguaje conlleva a la definición del pensamiento de la experiencia, y con ello a la demarcación de límites que no impiden las relaciones disciplinares, pero sí las orientan, por ejemplo la educación y sus propias áreas de conocimiento aplicado como el currículo, la didáctica, la pedagogía, o, la educación en relación con otras disciplinas como la administración educativa, la sociología educativa o el derecho educativo, en cada una de ellas figura como puente entre saberes gracias a la enseñanza de cada una de ellas, pero también a lo interno como la aplicación de medidas para la administración y logística de recursos o el desarrollo de un nuevo método, es decir, como promovedor del conocimiento entre disciplinas.

Por otra parte, es necesario hacer la salvedad que la investigación de tipo naturalista se enfoca en la validación de los hechos ocurridos o de la acción ya ejecutada, a lo cual, desde nuestra perspectiva, el hecho es reconocido y analizado desde el concepto y no desde la acción y sus causas. Esta precisión es importante ya que resguarda la intencionalidad de conocer lo que sucede, e instruye o dirige las categorías que pueden ser analizadas de un espacio no intervenido adrede. Consecuentemente, en este proceso se pueden constatar múltiples fenómenos que se asumen como marcos categoriales que permiten conocer lo que existe.

La investigación de tipo naturalista se ancla desde el enfoque cualitativo, a lo cual establece como postura esencial, la construcción de conocimiento mediante evidencias observables, cuya interpretación trate de "interferir lo menos posible con la situación de investigación" (Montoya, 2007, p.348).

De esta forma, la neutralidad valorativa basada en el acopio de hechos depende, para su adecuada interpretación, de los procesos sociales que conceptualizan las evidencias desde variantes metodológicas que permiten el procesamiento de los datos. Esto se logra desde la óptica

de no ejercer un control *ex ante* a los fenómenos, y con ello evitar la manipulación de los datos y el sesgo en la explicación de un fenómeno que pueda ser explicado bajo el acceso y comprensión de la información desde una “dimensión subjetiva utilizando otros procedimientos de acceso y desvelamiento de la información” (Sánchez Flores, 2019, p.109)

Consecuentemente, tanto el modelo hermenéutico (interpretación en su propio contexto de causalidad), como el modelo fenomenológico (estudio comprensivo y de descripción de las cosas) intercalan aspectos que se focalizan en analizar los datos para lograr una comprensión global del fenómeno, y así conocer y comprender la subjetividad de los hechos ocurridos, para ello es necesario “la intuición y la descripción detallada” (Sánchez Flores, 2019, p.112).

Si bien la instrucción o adquisición de conocimientos mediante el depósito de conceptos es, desde el punto de vista educativo, una concepción limitada y proclive a cierto determinismo, la supuesta valoración objetiva de la investigación naturalista asume la subsunción del hecho con respecto al concepto, con ello se augura que las limitaciones del lenguaje y de los conceptos también es, desde una perspectiva de la investigación, una limitación propensa a determinismos.

Desde esta disyuntiva, la base argumentativa que respaldan estas investigaciones es la de promocionar sus resultados como objetivos debido a su neutralidad valorativa, acentuando ese primer axioma bajo el determinante de la validez de los resultados. Sin embargo, para registrar adecuadamente los detalles de cualquier proceso de investigación es necesario elucidar, claramente, la relación que existe entre la teoría y los datos, con el fin de explicitar cual será el aporte concreto de la investigación, de ahí la contrastación empírica es fundamental y la llamada “honestidad intelectual”, la cual consiste en detallar con precisión las condiciones bajo las cuáles se ésta dispuesto a asumir o abandonar la postura inicial de la persona que investiga.

De manera que tenemos dos aristas, la primera asume la objetividad de los hechos, y la segunda, la validez inductiva producto de la racionalización de los conceptos utilizados. En ambos casos, se otorgar la libertad al individuo que investiga de marcar los conceptos que orientarán la investigación.

Así, la investigación naturalista no puede llevarse a cabo si no existe un orden conceptual objetivado de un fenómeno social educativo claramente definido, el cual debe ampararse en la toma de conciencia del sentido de los hechos, es decir, del origen de las cosas.

En síntesis, se apunta un consenso racional producto del asentamiento claro por establecer la coherencia entre aspectos formales de la investigación con respecto a la fuente de los datos (las condiciones empíricas), y con ello el desarrollo de un acuerdo racional. Para poder progresar en esta dinámica de capacidad argumentativa es clave, subsumiendo el concepto como primera condición, la presentación de las evidencias o las pruebas, a las cuales, desde la experiencia, y como señala Carlos Rojas (2006), están matizados por nuestras experiencias y deseos.

“...todo conocimiento supone unos medios mediante los cuales nos acercamos a ciertos aspectos de lo real. Esto, pues, justifica que no hablemos de experiencia neutra, ingenua, sino de experiencia humana dentro de un marco epistémico determinado”.
(p.157)

Así, lo que conocemos es por medio de la experiencia, misma que esta mediada por (a) el lenguaje, (b) el acervo conceptual que se domina, y (c) los datos a los que se pueden acceder. Consecuentemente, la experiencia es control y validación de lo empírico, de las cosas y de los hechos, sometidos al proceso de la observación y del recorte aleatorio de los fenómenos (problemas de investigación), para encontrar un sentido explicativo básico, o al menos funcional, de lo que sucede.

Ciertamente, este tipo de interpelaciones responde esencialmente a requerimientos empíricos. Como dice Santos (2006), “tenemos problemas modernos para los que no hay soluciones modernas” (p. 15). Los dilemas y contrariedades también se observaban con mayor propiedad en distintas disciplinas de las ciencias duras que, desde años antes, impulsaban condiciones de apertura y cuestionamientos a la forma de recolección e interpretación de los datos.

Sin embargo, a pesar de este control de base epistemológica, queda abierta la posibilidad del disenso, ya que las teorías no son definitorias, cambian sus raíces conceptuales, son caducadas desde la perspectiva Khuniana, y además son tentativas, abiertas a la recepción o reacomodo metodológico de nuevas evidencias. Esto abre la posibilidad de mostrar la importancia de la evolución de los métodos de investigación, y la certeza de que todo fenómeno social, en este caso educativo, responde a una historicidad de la ciencia.

Para mostrar como este proceso se desarrolla, a continuación, se describe, brevemente, el carácter provisional y evolutivo de la educación en Costa Rica en sus inicios, y como este se subsume en un funcionalismo productivo afianzando por modelos estadísticos y conductista, hasta converger como perspectivas sociales contestarías.

Cambios en el abordaje

El desarrollo histórico decimonónico de la educación en Costa Rica es de un extraordinario valor político y pedagógico, ya que se construyeron las bases sociales mediante las reformas educativas que permitieron direccionar la inversión del Estado bajo el eje o pilar de la educación, sin descuidar otras áreas esenciales como la inversión agrícola y la creación de instituciones democráticas.

Desde la segunda Constitución Política en 1844, donde se incluyó “un capítulo exclusivamente para la educación” (Cruz, 2006, p.22), hasta la reforma educativa de 1886 donde se plasma la visión de Mauro Fernández para el fortalecimiento de la educación como figura ministerial, tuvo como resultado la gratuidad y obligatoriedad de la educación para toda la ciudadanía.

Según esta reforma educativa, en la etapa de educación primaria se readecuan la cantidad de años y métodos mediante un repensar la situación de la educación en el país, la cual pasa por la reestructuración del Estado y el cambio del Ministerio de Instrucción a Ministerio de Educación Pública, y el posterior impulso de la fundación de la Escuela Normal Superior. En consecuencia, el abordaje o concepción de la educación desde el enfoque naturalista, en este proceso, se da desde los métodos de aprendizaje implantados en el currículo de la Escuela Normal superior, a falta de una discusión pedagógica que asentara la preparación docente, el profesionalismo y la instauración de un “intelectualismo” que en ese momento daba énfasis a los exámenes, ya que se entendía la escuela como el lugar formal donde se aprende, y su medición como hecho incuestionable.

Esta dinámica tuvo dificultades ya que el asidero institucional estaba articulado por vínculos Municipales de manera instrumentales, y el reconocimiento de los métodos utilizado en la enseñanza debían ser reelaborados según las necesidades inmediatas de la un Estado que desarrollaba su política liberal de instrucción y alfabetización a toda la población, con los límites estructurales de época, pero que se lograron reflejar en parámetros educativos de acceso a la educación. Como declaraba, según Vladimir de la Cruz (2006), el expresidente Ricardo Jiménez Oreamuno:

“ya es tiempo de adaptar nuestra enseñanza a nuestras nuevas instituciones, como un medio eficaz de que se logre la adaptación de los caracteres a la forma republicana, la cual exige de todos los miembros del Estado ser células conscientes del cuerpo político” (p.30).

Sin embargo, a pesar de existir una fractura en el acceso a la educación abierta, principalmente, por condición socioeconómica, y luego por un factor territorial, de lejanía

del Gran Área Metropolitana, esta reforma se alineaba con la preocupación por la formación docente, la cual se desarrollaba, en Escuelas Normales, donde la planificación del curriculum, según Molina (2007) “estaba organizada en una sección elemental, de dos años, y una superior de tres años; sin embargo, en ambas se enseñaban materiales similares: religión, moral, álgebra, geometría, geografía, historia, dibujo y pedagogía” (p.174).

Esto sostenía un modelo educativo liberal que evidenció un desfase en el acceso a la educación, sumado a la concepción pedagógica y didáctica de foco positivista que comprendía la educación desde su nicho más pragmático y utilitario. Esto, paradójicamente, supuso un impulso en la formación de la sociedad costarricense, ya que la configuración que se llevó a cabo en la educación primaria, la organización en seis niveles o años, la alfabetización y la creación de escuela en todos los territorios, asentaron las bases para la obligatoriedad y gratuidad de la educación.

“La consolidación del Estado Nacional y la adopción de las ideas liberales a manera de modelo político de gestión, permitió la definición precisa de parámetros educativos, lo cual quedó reflejado en la reforma mauriana” (Fischel Volio, 2006, p.82)

De esta manera, se sostuvo a la educación como un eje central del desarrollo del país con la convicción de fungir como propulsor de un proceso social abierto al cambio, e influido por un entramado de variables económicas, sociales y políticas liberales que a inicios del siglo XX montaron las bases socioeconómicas y cívicas de los años venideros, hasta afianzar, ministerial y nacionalmente la democratización y diversificación de todos los ciclos, incluido el universitario.

Algunas tendencias o modelos de desarrollo asentaban la relación entre educación y desarrollo, basados en paradigmas provenientes de otras áreas del conocimiento que, si bien aportan a la discusión y diseño de propuestas, no necesariamente fueron pertinentes. Al menos en educación, la injerencia fuerte de la formulación de hipótesis y del control estadístico distancio el conocimiento de corte cualitativo, sometido a la mera evaluación sumativa; este proceso de orientación paradigmática se retoma con fuerza, como respuesta a esa tendencia visible en áreas como el currículo o la evaluación de los aprendizajes.

Por su parte, afianzada la educación primaria y secundaria, la formación de docentes tuvo un cambio en el ámbito universitario que convergió la formación en didáctica con la promoción del cambio social y con esto, “nuevas ideas sobre el significado de las universidades en la promoción del cambio social en América Latina” (Araya, 2006, p.368). Bajo el auspicio de los ideales de progreso producto de la revolución industrial, se tendió a mimetizar las contradicciones globales del sistema capitalista, reivindicando el método clásico de crecimiento lineal, por etapas, cuantificable y predecible. Por otra parte, la valoración discursiva y conceptual de los preceptos que validaron en su momento teorías como el estructural funcionalismo cepalino, el funcionalismo sociológico de Gino Germani y el neodesarrollismo, son muestra de la ineludible correlación entre crecimiento demográfico y reforma educativa, las cuales establecían las posibilidades de modernización de las estructuras burocráticas y sociales en clave de participación ciudadana.

Sin embargo, el agotamiento de este enfoque, más la impostergable necesidad de interconectar conceptos que han divagado de un lado hacia otro simplificando las respuestas “funcionales” del modelo educativo ante las crisis económicas y de empleo en el país, es que se tiene como resultado, según el Estado de la Educación (2021), una “profundización de brechas en el acceso y calidad de la educación y la creación de nuevas formas de exclusión” (p.34).

En este sentido, es importante hacer un recuento de las principales tendencias paradigmáticas en educación se han aplicado en Costa Rica, y con ello, comprender los focos de atención y las bases en investigación que sostiene el sistema educativo actual, debido a que la instrumentalización de la educación en el siglo XIX, y su continuidad en el siglo XX, crearon como respuesta, la aplicación

de la investigación de tipo naturalista para mostrar las consecuencias de la cuantificación de la enseñanza, sostenida en la estructura curricular y la evaluación.

Tendencias clásicas en educación

Desde la investigación en educación, varias tendencias clásicas dirigieron los procesos metodológicos en acompañamiento para la construcción de modelos medibles y prospectivos, uno de los reconocidos es el modelo propuesto por Lawrence Stenhouse (2004), en su "Investigación y desarrollo del currículum" y, "La investigación como base de la enseñanza", los procesos de la "investigación educativa como base de la enseñanza", se basan en análisis de corte psicoestadística, de situación de aula de base experimental, en una readecuación del método agrícola de R. Fisher para determinar la asertividad del currículo mediante la eficacia relativa de procedimientos alternativos. "Los investigadores han empleado el método fisheriano en la aplicación de métodos experimentales a la evaluación de la enseñanza y del *currículum* en las escuelas" (p.46).

En esta aplicación, la propuesta alternativa de Stenhouse evita la evaluación y el proceso de corroboración por objetivos, y la denomina como "modelo de investigación", la cual consiste en dar opciones a modo de recomendaciones a una estructura de acción mediante la dialéctica de sus proposiciones, como lo sería la labor docente, o la labor administrativa. La capacidad de seleccionar alternativas, las cuales están insertas en un mismo modelo de elaboración de resultados hace que la propuesta sea chata, no obstante, con variaciones centradas en el currículo, se pretende dar una perspectiva creadora, de explorar y comprobar hipótesis, y no de una medida única que debe adaptarse.

Con estos supuestos, se abre la posibilidad de insertar la investigación enfocada al estudio de los problemas y no desde la estructura formal y normativa -curricular- de comprobación de escenarios instituidos antes del análisis de las particularidades.

Otra perspectiva que tuvo acogida en el desarrollo de la investigación en educación en la segunda mitad del siglo XX es la propuesta que realiza Carol Weiss, la cual establece otra área clásica en la investigación en educación enfocada en la evaluación, y el uso de los resultados a partir de criterios observables que otorgarían validez en la toma racional de decisiones. Para desarrollar esto, se valora la calidad del juicio, lo que *es* o lo que *debería ser*, mediante la recepción de la evidencia -observable y medible- para analizar los efectos de un programa con respecto a otro.

El vínculo relacional se basa en los indicadores de éxito donde se denota la finalidad de la evaluación como instrumento para la toma de decisiones, que asumen una supuesta carencia de prejuicios por parte de la persona que investiga en aras de mantener la calidad del juicio, a pesar de aceptar los fines de la evaluación, cuyo tránsito va desde una racionalidad instrumental, con arreglo a algún fin, o por una racionalidad a conveniencia, o por fines políticos, en ambos casos, la perspectiva sigue el patrón anterior de asumir los datos como dados y relacionarlos al fondo o juicio de hecho, que en este caso sería la validez o grado de éxito de un programa.

En otra línea se encuentra la investigación de la enseñanza, que ha calado con gran arraigo en la didáctica a través de las contribuciones de Merlin Wittrock, y los métodos cualitativos de la observación participante. Este proceso se destaca por la descripción pormenorizada de los hechos y sus significados según la significación asentada en los mismos nichos sociales, es decir, se plantea la técnica de observación participante y la objetividad del sujeto investigador mediante la narrativa para la generación de contenido.

Uno de los principales problemas de este enfoque de investigación en educación es la tendencia de sacar conclusiones inductivamente desde las etapas iniciales del proceso, lo que supone un problema de la denominación prematura y el forzamiento de los resultados.

Esto debido a que el hecho educativo es multidimensional, la focalización en las formas de enseñanza estarían siendo abordadas, desde esta postura, para el análisis de contenidos, más que el análisis del procedimiento en cómo se aprende, esto porque el enfoque, quien es el que determina el procesamiento y análisis de la información recabada, se subsume según la conveniencia de la investigación, por ello desde diferentes positivistas, conductistas, constructivistas, pueden establecer metodológicamente la observación participante.

Por último, otro enfoque de la investigación en educación claramente constatable es el enfoque latinoamericano, expuesto, primeramente, por en la línea freidiana de investigación sobre la concientización del sujeto, y su liberación cognitiva. Este enfoque desarrollado desde América Latina tiene un patrón analítico articulado desde el eje capital-trabajo, el asentamiento metodológico clásico, de primer orden, moderno, que asegura un modo de racionalidad sustentado en el dominio científico-tecnológico. De esta manera, las designaciones subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo, surgen de las implicaciones generales que conlleva este debate.

La pedagogía del oprimido, base del pensamiento emancipador latinoamericano, profundiza en el análisis de la desigualdad social, la pobreza, y toma de conciencia para evitar la denominada *educación bancaria*.

Al menos en el contexto actual, teniendo como punto de partida una historia colonial y poscolonial, se analiza un patrón de poder cuyos basamentos se articulan bajo el carácter eurocéntrico del desarrollo. Estas líneas tienen dos vertientes claras, la marxista y la relación educación y superestructura, como parte de los asentamientos ideológicos claves para la dominación, y la crítica a las teorías del subdesarrollo que dirigen parte de la crítica a la instauración de un currículo en función de la sociedad burguesa.

Este abordaje crítico permite el surgimiento de un nuevo marco epistemológico basado en los estudios sobre el subdesarrollo, que tratan de sistematizar los obstáculos –estructurales de producción– que cada contexto social tiene en relación directa y asincrónica con los países en desarrollo.

Finalmente, este proceso abrió las posibilidades de analizar y promover la educación desde un enfoque social, dando un giro a la evaluación sumativa como fin, e impulsar la educación como acto sociohistórico que se estructura y configura continuamente por la dinámica de grupos involucrados en el proceso, es decir, la educación como un proceso social abierto al cambio, donde el hecho educativo, desde un enfoque cualitativo, permite la construcción colectiva, emancipadora de repensar la educación como práctica liberadora, siendo el acto mismo correlacional con el sentir y el pensar. En el fondo, la educación como acción preventiva del conflicto permite focalizar el proceso actuar – pensar, hablar – escribir; visión y misión claves para el ejercicio reconstructor de una nueva estética política (Herrera Flores, 2005) que transgrede la manipulación y autoritarismo de algunos docentes que regulan los sueños y amputan las ganas de pensar.

Conclusiones

La investigación de tipo naturalista si bien no es contestaría de los enfoques clásicos de investigación desarrollados en educación, es una alternativa que surge a modo de necesidad para sumar a las posibilidades, quizás ya superadas, de la comprobación cuantificadas de modelos educativos, mediadas por el currículo o la evaluación, o de posturas ingenuas de observación participantes y la neutralidad valorativa.

Aún y con claridad que todo proceso de investigación y construcción de teorías es falible, la determinación racional del método y las técnicas auguran, en buena medida, que la construcción de la verdad no se da de forma ingenua por la descripción o sistematización del hecho *in situ*, por el contrario, es un proceso relacional entre concepto y validez.

Así, la observancia de la situación o del hecho, y la instauración de un posible determinismo que asiente la perspectiva de la investigación es parte las limitaciones que posee este tipo de investigación. Más si se tiene clara la coherencia entre aspectos formales de la investigación y las condiciones empíricas que permiten llegar a el cumplimiento referencial de los enunciados.

Si bien, el desarrollo histórico de la educación en Costa Rica apostó por instaurar un modelo expansivo de instrucción que permitió la alfabetización de la población en casi su totalidad, en un pacto racional entre las disciplinas educativas y los modelos de desarrollo de corte liberal a finales del siglo XIX, lo cual permitió unir perspectivas de investigación en educación, principalmente para el desarrollo del currículum, donde se privilegió la rigidez metodológica, de enseñanza de las materias básicas, es hasta la segunda mitad del siglo XX donde de forma más abierta se generaron las posibilidades de desarrollar investigaciones educativas con enfoques cualitativos para analizar las posibilidades y condiciones valorativas de la mediación pedagógica, la didáctica, la evaluación y el currículum, y su articulación científica con la estructura de orden funcional-social que el país desarrollaba.

De allí que las formas de producir conocimiento científico, social y cultural han venido teniendo diferentes transformaciones hacia nuevos modos de producción, y con ello las reformas educativas necesarias, incluida la que desde el 2008 se empieza a formular en concordancia con el propuesta iniciada por la Conferencia Iberoamericana de ministros de Educación, "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios", donde se establecen los objetivos que la educación ha de alcanzar en la conmemoración de los bicentenarios de la independencia de los países iberoamericanos. Este proceso culminó con la política educativa: "La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad", la cual perfila una nueva realidad y visión educativa que propone el desarrollo integral de las capacidades de cada estudiante en la transformación por medio de diversas estrategias para el abordaje de la realidad local, así como el cumplimiento, por parte del Estado, de las metas a mediano y largo plazo propuestas por organismos internacionales.

Estas condiciones sociopolíticas impulsan la investigación educativa, e intentan superar las tendencias clásicas en investigación que fungieron como corolario el siglo anterior, con la intención de influir en el abordaje y análisis de los distintos sistemas de organización, los procesos de su producción y los mecanismos que controlan la calidad educativa. Particularmente, en las últimas décadas, observamos cada vez más cómo el trabajo científico y tecnológico ha dejado de ser una actividad individual para constituirse en un proceso grupal, en una actividad que demanda la conformación de equipos especializados y multidisciplinarios. Este tipo de transformaciones trae consigo nuevas características y dificultades en la organización del sistema de producción del conocimiento y en las relaciones sociales que surgen de su gestión.

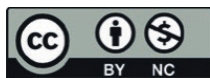
Las nuevas formas de producción reconocen, también, el papel cambiante del conocimiento y la complejidad creciente de su cometido, superando visión exclusivamente y excluyentes de enfoques estadísticas o cualitativos, a lo que la investigación de tipo naturalista se ve inserta. De ahí que los ámbitos de aplicación y desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación, especialmente en los objetos de estudio en educación, obliguen a sustituir las estructuras disciplinares por otras más de carácter interdisciplinario.

Sin embargo, la apuesta por las convergencias de enfoques, reconocidas las limitaciones de sus postulados, no pretende extirpar los marcos cognitivos de calidad y rigor disciplinario actuales, sino que, por el contrario, se constituyen en el punto de partida para establecer diálogos sobre la educación, el currículo, la evaluación, la mediación pedagógica, etc.

La abundancia de los tipos y formas de cooperación propicia las interacciones entre los saberes motivan el manejo flexible de la teorización, facilita el uso y la reinención de los conceptos y categorías disciplinares requeridas en los estudios sobre educación.

Referencias

- Araya, C (2006). Crecimiento, democratización y diversificación de la educación superior en Costa Rica (1970-1994). En: Salazar, J.M.(Editor) *Historia de la educación costarricense*. San José, CR: EUNED. pp. 365-408.
- Cruz, V. (2006). *La educación y la cultura costarricense en el siglo XIX: De las cortes de Cádiz a las reformas educativas*. En: Salazar, J.M.(Editor) *Historia de la educación costarricense*. San José, CR: EUNED. pp. 3-68.
- Fischel Volio, A. (2006). La educación costarricense: entre el liberalismo y el intervencionismo. En: Salazar, J.M.(Editor) *Historia de la educación costarricense*. San José, CR: EUNED. pp. 73-109.
- Herrera Flores, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica al humanismo abstracto*. Madrid: Catarata
- Jiménez, I. M. (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica*, 8(2), 148-356.
- Molina, I (2007). Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente (una historia no autorizada). *Diálogos Revista Electrónica de Historia* 8 (2) Informe especial.
- Montoya, C., Cendrós Guasch, J., & Govea de Guerrero, M. (2007). Naturalismo o antinaturalismo en la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 13(2), 346-354.
- Programa Estado de la Nación (2021). *Octavo Estado de la Educación 2021*. Programa Estado de la Nación. San José, C.R: CONARE-PEN, 2021.
- Rojas, C. (2006). *La ciencia como lenguaje*. Heredia, Universidad Nacional.
- Salazar, J.M.(Editor) (2003). *Historia de la educación costarricense*. San José, CR: EUNED.
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Stenhouse, L (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. 5 edición. Ediciones Morata. S.L, Madrid.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Encuentros en Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Colección, Edición y Distribución Cooperativa. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, Argentina.
- Weiss, C. (1983). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. Editorial Trillas, S.A: México, D.F
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Educador: Barcelona, España.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Horizonte de la Ciencia* de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Atribución-No Comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.