



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EUROPA EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

JAMES CALDERHEAD (*)

La meta de este artículo es ofrecer una panorámica del amplio desarrollo que ha tenido lugar en Europa durante la pasada década la investigación educativa; para ello, se ha considerado el papel de la investigación educativa en el desarrollo de la educación, se ha identificado el tipo de personal y las instituciones involucradas en la investigación, se ha hecho un listado de las prioridades actuales y, por último, se han identificado las dificultades presentes encontradas por los investigadores educativos para conseguir que la investigación represente un papel más preponderante, tanto en la comprensión de los temas educativos, como a la hora de dirigir la toma de decisiones sobre estos mismos temas. El artículo señala cómo la educación en Europa se ha convertido en un importante tema político, en un contexto en el que las finalidades de la educación están volviendo a ser evaluadas, las estructuras de los sistemas educativos están siendo cambiadas, y las expectativas sobre el profesorado y las escuelas aumentan. Aunque ha habido algunas excepciones, estas reformas, sin embargo, han sido a menudo impulsadas por ideologías a veces poco preocupadas por fundamentar el cambio con argumentos racionales y evidencias; además de incorporar algún tipo de evaluación sistemática de

estas reformas. A menudo, la investigación educativa ha ido por detrás de las políticas, y con frecuencia ha sido colocada al margen de los procesos de cambio. Con todo, la investigación educativa tiene sin duda un importante papel que desempeñar. En este artículo se ofrecen diferentes argumentos que explican el bajo impacto de la investigación educativa, y presenta algunas sugerencias para su futuro desarrollo.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y REFORMA EDUCATIVA

Durante la última década, en varios países europeos han acontecido cambios radicales tanto en la política como en la práctica diaria. En algunos países, sobre todo en los postcomunistas de la Europa del Este, estos cambios han venido acompañados de una profunda reestructuración social y política de la sociedad. Los sistemas educativos, junto con otras estructuras sociales, se han reconstruido sobre principios democráticos y nuevas y opuestas finalidades respecto a la situación anterior. En algunos casos, como en Eslovenia, Rumania y Polonia, los diseñadores políticos han acudido a la investigación para infor-

(*) University of Bath (Reino Unido).

mar de sus decisiones sobre cómo se organiza mejor la educación, cómo se forma al profesorado de la manera más apropiada, cómo podría estructurarse el currículo, cómo deben valorarse los logros del alumnado, y cómo se podría juzgar la actuación de las escuelas. Los estudios sobre prácticas alternativas en diferentes países y las evaluaciones de diferentes aproximaciones a la educación, han sido consideradas valiosas en la planificación de algunas reformas (consultar, por ejemplo, Piciga & Razdevsek-Pucko, 1994; Birzea, 1994). En estos casos, la investigación educativa ha ejercido con frecuencia un papel directo en la formulación de la política educativa y en la configuración de las formas de ver y abordar sus problemas.

En varios países de Europa occidental, también se han producido cambios rápidos en la estructura y la organización de la educación. La educación se ha comenzado a ver de forma progresiva como una importante contribución a la economía de la nación. La creencia de que una de las funciones más importantes de la escuela es equipar a la futura fuerza de trabajo con conocimiento útil y habilidades que permitan a un país competir en una economía internacional, se ha convertido en una opinión extendida y dominante. Sin embargo, otras funciones de la educación, en particular aquellas relacionadas con la educación cívica, personal y social, también han aparecido en diferentes foros. La crisis de los valores tradicionales de la familia, la debilitación del papel de la Iglesia, la movilidad creciente de la fuerza de trabajo y el derrumbe de las comunidades tradicionales, se ha visto con frecuencia como factores de una creciente gama de dificultades sociales que han llevado a la revalorización de los roles y expectativas sobre las escuelas. En algunos países, las altas tasas de delincuencia infantil, drogodependencia, embarazos prematuros y alienación escolar hacen pensar y valorar de nuevo el papel de la escuela y cómo ésta podría proporcionar a esta gente joven un apoyo

que, en otras partes de la comunidad, se está diluyendo.

De manera más específica, en una revisión de los esfuerzos por llevar a cabo la reforma educativa en los países de la Unión Europea EFTA y EEA, Mínguez y Murillo (1996) identifican varias tendencias comunes en las estructuras de la reforma de los sistemas educativos, la administración y el currículo escolar. La introducción de la noción de economía de mercado, por ejemplo, ha sido particularmente predominante y ha llevado a nuevas formas de financiación de las instituciones educativas para rentabilizarlas. Algunos países se han involucrado en cambios substanciales en el control del currículo, con movimientos bien hacia un creciente control y centralización o, lo más común, hacia la devolución de las decisiones sobre el currículo a la escuela y al profesorado. También se ha extendido la preocupación en relación a los estándares educativos y, en particular, sobre cuál es la mejor manera de supervisarlos y cómo este control y seguimiento puede relacionarse con los esfuerzos por mejorar la escuela. También han tenido lugar innovaciones en la preparación profesional del profesorado y en la formación permanente. En el Reino Unido y en los Países Bajos, se han producido importantes cambios en las responsabilidades para la formación del profesorado, involucrando de forma más directa a las escuelas y al propio colectivo docente. En muchos países europeos, están teniendo lugar reformas en la formación inicial del profesorado, aunque no siempre en la misma dirección. Sobre todo, la pasada década presenció un período de reforma educativa que probablemente no tiene precedentes en lo que a la profundidad y extensión de sus efectos se refiere. Tales cambios destacan claramente la necesidad de una base de investigación educativa que nos ayude a entender los sistemas educativos, su forma de operar y sus efectos; y que pueda ayudar a informar sobre

el cambio y a seguir su progreso. Aunque este tipo de investigación ha sido a la vez poco desarrollada e infrautilizada. Incluso en los países escandinavos, en los que tradicionalmente la investigación educativa ha estado bien dotada, y donde las investigaciones han sido utilizadas como parte esencial en la construcción y el seguimiento de la política educativa, existen indicios de que tanto los niveles de dotación como los de utilización de la investigación, han descendido durante la última década. (Marklund, 1994; Ekholm, 1995). En medio del rápido ritmo de cambios educativos, la importancia de la investigación parece haberse pasado por alto.

¿QUIÉN SE DEDICA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

En Europa, la investigación educativa está a cargo de una amplia variedad de agencias, institutos y organismos gubernamentales. Sin embargo, los mayores proveedores de la investigación suelen ser institutos y departamentos universitarios dotados con dinero proveniente del gobierno. Los institutos dotados con fondos públicos (como la *National Foundation for Educational Research*, o el *Institut Nationale de Recherche Pédagogique*), en general, están financiados, en parte, mediante subsidios gubernamentales y, en parte, mediante recursos conseguidos para determinados proyectos a través de convocatorias abiertas en competición con otras organizaciones de investigación. Como resultado, la investigación llevada a cabo en tales institutos se centra en las prioridades establecidas por el gobierno. En las universidades, por su parte, con frecuencia los investigadores tienen una agenda más amplia. En algunos países también existe una fuerte tradición académica asociada con la investigación educativa en las universidades, y en tales casos la investigación suele estar más guiada por cuestiones teóricas y metodológicas que por problemas prácticos. En Alemania, por ejemplo, la investigación educativa en las universidades tiene una fuerte orien-

tación académica y se pone un gran énfasis en la investigación histórica y filosófica (OECD, 1995b). Lenzen (1995), sin embargo, apunta hacia un cambio gradual en la naturaleza de la investigación educativa en Alemania y a una creciente consciencia sobre las potenciales relaciones entre la investigación educativa, la política y la práctica.

Otros agentes proveedores de investigación son los ministerios de educación, las autoridades educativas locales, los institutos regionales de investigación educativa, las organizaciones sin afán de lucro, y los institutos privados de investigación.

En Europa, no existe una carrera establecida para investigadores en el ámbito de la educación. Los investigadores en las universidades son con frecuencia formadores del profesorado, de los cuales, por ser miembros de una institución de educación superior, se espera lleven a cabo tareas de investigación como parte de sus responsabilidades. Además los investigadores universitarios provienen de una gran variedad de diferentes bagajes disciplinares, encontrándose la psicología y la sociología entre los más comunes. La formación en investigación tiende a adquirirse en la propia realización de la actividad de investigación o como resultado de estudios de post-grad. En el caso de los institutos de investigación educativa, los investigadores con frecuencia se encuentran con la situación de que han de ser investigadores generalistas y desplazarse de un proyecto a otro, con pocas oportunidades para desarrollar el conocimiento y las habilidades especializadas de alto nivel que se requieren en cada campo de conocimiento. El desarrollo del personal investigador ha sido identificado como un área de gran importancia si se quiere mejorar la calidad de la investigación educativa (consultar Calderhead, 1996).

¿QUIÉN PATROCINA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

En todos los países occidentales, la educación es uno de los ámbitos que con-

sume más fondos públicos. Aunque la educación también recibe fondos de sociedades benéficas y fuentes privadas, éstos representan una pequeña proporción de la suma total invertida en educación en toda Europa. Las estadísticas de la Unión Europea indican que el nivel general de inversión en educación se sitúa entre el 3 y el 5 por 100 del producto nacional bruto de los diferentes países, dedicándose a la enseñanza superior la mitad de esta inversión (Eurydice, 1996). La OCDE ha estimado que la proporción de la inversión dedicada a la investigación suele ser en torno al uno por cien del gasto total en educación (OECD, 1995a). Los fondos gubernamentales para la investigación se dividen entre la ayuda directa a institutos, los fondos disponibles para convocatorias abiertas para llevar a cabo determinados proyectos y tareas de investigación, y los fondos proporcionados de forma indirecta a la investigación educativa a través de la ayuda a las instituciones superiores de educación.

Además de los recursos gubernamentales, la investigación educativa también está patrocinada por las fundaciones privadas, como la Fundación Volkswagen en Alemania o la Leverhulme Trust en Reino Unido. Algunas de estas fundaciones disponen de fondos sustanciales y se han responsabilizado de apoyar amplios programas de investigación. Bastantes asociaciones benéficas interesadas por la infancia o el bienestar social, también suelen patrocinar proyectos específicos de investigación.

Recientemente, la Comisión Europea ha comenzado a implicarse en la financiación de investigación educativa. Esta financiación ha apoyado a la investigación de tres maneras. En primer lugar, las ayudas han mantenido la formación y la movilidad de investigadores, permitiendo el intercambio y desarrollo de conocimiento y habilidades especializadas. Por ejemplo, un rasgo significativo del *IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* fue proporcionar formación a in-

vestigadores en bastantes de los países europeos participantes. En segundo lugar, la Comisión Europea ha dado ayuda a la creación de distintas redes de investigación en ámbitos en los que existe un interés europeo común y en los que la colaboración parece probable que lleve a producir mejoras educativas. Daniel Kallos de la Universidad de Umea en Suecia, por ejemplo, coordina una de estas redes de investigadores en formación del profesorado. En tercer lugar, en la financiación de la investigación socioeconómica finalista del IV Programa marco de la Comisión Europea, existen tres áreas de investigación educativa que pueden recibir ayudas:

- políticas educativas y formativas: estudios comparativos de políticas; adaptación al cambio; las respuestas de los sistemas educativos europeos a la diversidad cultural.
- calidad e innovación en educación y formación: efectividad educativa; entornos de aprendizaje innovadores, en particular con respecto a la enseñanza de la ciencia y la tecnología; el impacto de las nuevas tecnologías en la educación y la formación.
- educación, formación y desarrollo económico: evaluación de necesidades educativas y formativas; organizaciones y distribución de la formación.

Sin embargo, durante la pasada década, varios comentaristas del estado de la investigación educativa han notado un descenso general del nivel de inversiones. (OECD, 1995a). Esto se atribuye a menudo a la reducción general de inversiones públicas en la investigación. Sin embargo, existen algunos países, en particular los de Europa del Este (Birzea, 1994), y algunas áreas de investigación, tales como la medición educativa, la formación profesional y la efectividad de la escuela, en los que se ha estimado un aumento de los fondos disponibles (Stoney, Johnson & Gallacher, 1995).

La investigación educativa siempre se ha concentrado en un amplio espectro de temas. Sin embargo, en un estudio sobre los institutos de investigación educativa en Europa, llevado a cabo por el *Consortium of Institutes of Development and Research in Education in Europe (CIDREE)*, se encontró un sorprendente alto nivel de consenso sobre las prioridades de la investigación (Stoney, Johnson & Gallacher, 1995). Se pidió a los institutos de investigación que explicitaran la áreas prioritarias para los fondos gubernamentales de investigación en los últimos años, el presente y el futuro próximo. Con respecto a las prioridades presentes y futuras se mencionaron repetidamente diez áreas: preparación para la vida laboral, evaluación/medición, currículum, política y reforma educativa, organización educativa, enseñanza y aprendizaje, tecnología, enseñanza de lenguas extranjeras, educación especial y formación del profesorado. Dado que este estudio fue llevado a cabo en los institutos financiados con fondos gubernamentales excluyendo las universidades y, dado que las políticas educativas se importan de forma creciente de unos países a otros, (considérese, por ejemplo, la creciente popularidad de la introducción de «auto-organización de los centros» y de los «mercados educativos», en países con grandes diferencias en las creencias políticas) este alto nivel de consenso es quizás comprensible. Otro ejemplo de este consenso, se produjo en los dos últimos Congresos Europeos de Investigación Educativa (ECER 95 en Bath, y ECER 96 en Sevilla) a los que asistieron sobre todo investigadores universitarios, aquí los temas más tratados en las presentaciones se situaron en áreas similares. La investigación sobre la formación del profesorado, la gestión u organización educativa, la efectividad de la escuela y la política y la reforma educativa estuvieron fuertemente

representadas. La naturaleza de las redes de investigación creadas mediante los auspicios de la Asociación Europea de Investigación Educativa también pueden proporcionar algunos indicadores sobre los intereses de la investigación. Las actuales redes de investigación son:

- Desarrollo profesional permanente del profesorado.
- Formación y adiestramiento profesional.
- Investigación europea sobre currículum.
- Educación inclusiva/integral.
- Infancia y juventud en riesgo y educación urbana.
- Educación abierta y a distancia.
- Evaluación/medición del alumnado.
- Economía de la educación.
- Formación del profesorado.
- Garantía de calidad en el desarrollo de la escuela y la profesión docente.

Todas estas redes se han creado durante los dos últimos años y quizás reflejan la gran prioridad que los investigadores universitarios están dando a la investigación directamente relacionada con áreas actuales de política y práctica educativa.

APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN

La investigación educativa ha adoptado numerosas aproximaciones en el estudio de los sistemas educativos, las instituciones y los procesos. Se han utilizado diversas teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos; frecuentemente prestados de campos como la antropología, la psicología, la sociología y la lingüística. Se han realizado varias clasificaciones reduccionistas como forma de caracterizar las posibles aproximaciones a la investigación. Una de las distinciones más comunes ha sido la de enfrentar la investigación *cuantitativa* con la *cualitativa*. Las aproximaciones cuantitativas a la investigación educativa incluyen estudios, —mediante la

técnica de encuestas de amplio alcance, experimentos de enseñanza y aprendizaje, y la utilización de pruebas estandarizadas para evaluar los efectos de la escuela o del currículum. Las investigaciones cualitativas, por su parte, han incluido estudios de caso, proyectos de investigación en la acción, y estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años, se han realizado avances metodológicos en muchas áreas de la investigación educativa. En la investigación cuantitativa, por ejemplo, se han producido avances sustanciales en el nivel de elaboración de las técnicas estadísticas de modelización multi-nivel que han permitido la interacción de múltiples variables para estudiar con más precisión los efectos producidos por la escuela (Goldstein, 1995). En el área de la investigación cualitativa, el desarrollo de técnicas asistidas por ordenador para el análisis y la transcripción de los datos ha llevado a la realización de estudios de caso más elaborados (Tesch, 1990). Sin embargo, la distinción entre estudios cuantitativos y cualitativos no es siempre útil y enmascara una gran variedad de métodos y presuposiciones sobre los procesos de investigación.

Otra manera de diferenciar las aproximaciones a la investigación ampliamente usada en Europa ha sido el de las tradiciones de indagación. Los términos *positivista*, *interpretativa* y *crítica* se han adoptado como reflejo de las diferentes epistemologías básicas de la investigación en las ciencias sociales. Cada una de estas aproximaciones a la investigación intenta desarrollar un tipo diferente de comprensión de la educación, y tiene contribuciones específicas que realizar a la hora de informar sobre la política y la práctica educativa. La perspectiva positivista, por ejemplo, sigue el modelo de las ciencias naturales, proponiendo hipótesis y la comprobación rigurosa de las mismas, con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos edu-

cativos. Una visión interpretativa, por otra parte, pone el énfasis del papel de los investigadores en entender la perspectiva de los participantes en las interacciones educativas en un intento de desarrollar comprensiones en profundidad de casos particulares. Los teóricos críticos toman una postura diferente hacia la investigación, con la finalidad de examinar las políticas y las prácticas educativas a la luz de la teoría social, ofreciendo nuevas perspectivas para sensibilizar a todos los implicados en la educación hacia una visión más amplia de la educación y sobre las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones. Cada perspectiva tiene sus propios medios distintivos de entender la educación (Gibson, 1986), y de informar sobre la toma de decisiones en este ámbito.

En los distintos países europeos han dominado durante determinados períodos de tiempo algunas de estas perspectivas de investigación. Lenzen (1995), por ejemplo, describe la fuerte tradición de la teoría crítica en Alemania hasta los años setenta. Sin embargo, cuando se creó una creciente expectativa respecto a que la investigación debería dar respuesta a problemas prácticos, se produjo una reorientación de la investigación y la aparición de una gama más amplia de aproximaciones. Kanselaar (1994) describe cómo la investigación educativa en los Países Bajos ha estado dominada por las nociones positivistas de la ciencia. El término «ciencia educativa» es comúnmente utilizado, y la investigación en educación en parte alcanza su estatus en las instituciones académicas de este país a través de sus similitudes con la metodología de las ciencias naturales. Kanselaar también argumenta, sin embargo, que esta perspectiva tiende a fomentar un tipo de investigación aplicada centrada en algunos problemas, descuidando la investigación más básica y el desarrollo de una nueva teoría educativa. Existe claramente la necesidad de contar con una diversidad de aproximaciones y una tolerancia hacia tradiciones alternativas

de investigación, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas educativos a la vez que ayuda a resolver los problemas inmediatos. Realizando una síntesis de la investigación y considerando sus implicaciones en la política y la práctica, hemos de reconocer las diferencias en las maneras en que los fenómenos educativos pueden ser estudiados, y la variedad en las presuposiciones y puntos de partida que los investigadores utilizan, así como las diferentes finalidades que persiguen.

RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN, LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Se suele reconocer que las relaciones entre los investigadores educativos, los que diseñan las políticas y los docentes, no han sido a menudo demasiado productivas (Mitter, 1992; OECD, 1995a). Los tres grupos parecen tener a menudo modos diferentes de pensar sobre los temas educativos y tienen en la mente diferentes prioridades, lo que dificulta de forma considerable la comunicación entre ellos. Las expectativas que los que diseñan las políticas y los enseñantes tienen sobre la investigación educativa difieren con frecuencia de las del investigador. Mientras los investigadores pueden verse a sí mismos identificando cuestiones importantes u ofreciendo una perspectiva sobre un tema educativo, los planificadores de políticas y los docentes pueden esperar que la investigación les proporcione soluciones a los problemas prácticos y de planificación. Los realizadores de políticas y los profesores pueden imaginar la relación entre la investigación y la acción como un proceso lineal, aunque una interpretación más realista sugeriría que de hecho es mucho más interactiva. En este contexto la investigación puede ayudar a explorar el ámbito de un problema, identificar factores clave, o sugerir formas de conceptualizar los problemas. Los realizadores de políticas y los docentes, sin embargo, también aportan su caudal de

conocimiento práctico y de valores a un problema educativo particular que puede interactuar con la investigación para sugerir acciones específicas y seguir produciendo nuevas cuestiones para la investigación. Pritchard (1995), tras revisar la situación de la investigación educativa en Alemania, Suiza y Austria, señala la extendida ausencia de tolerancia y respeto mutuo por las diferentes perspectivas entre estos tres grupos de interés; y sugiere la necesidad de llevar a cabo experiencias que permitan a los investigadores educativos, los planificadores de políticas y los enseñantes, trabajar de manera conjunta y poder apreciar con mayor profundidad los contextos en los que cada uno trabaja, así como las formas en las que la investigación puede ser utilizada. También defiende el desarrollo de estructuras institucionales que establezcan colaboraciones entre estos tres grupos para poder favorecer prácticas de trabajo más estrechas, con el fin de que, por un lado el valor y la contribución de la investigación educativa pueda tener un mayor reconocimiento por parte de los docentes y los diseñadores de políticas, y por otro, los investigadores educativos puedan configurar la naturaleza de la investigación, así como las formas de comunicar sus hallazgos de forma más eficaz.

LA COLABORACIÓN ENTRE LOS INVESTIGADORES

Con frecuencia se ha criticado a la investigación educativa por su aislamiento y su insuficiente coordinación. Al contrario que en la investigación en las ciencias y la tecnología, la mayor parte de la investigación educativa parece estar en manos de individuos o grupos muy pequeños, sus resultados se divulgan a través de numerosas publicaciones académicas, y se dedican pocos esfuerzos a la construcción de una base de conocimiento extensiva y sistemática. Puede darse el caso de que va-

rios investigadores en Europa estén implicados en trabajos de investigación muy similares y no sean conscientes de su mutua existencia. Hasta cierto punto, esto se puede atribuir a las barreras lingüísticas y a que los resultados de la investigación se relacionen solamente en la lengua del país en la que ha sido realizada. También se puede achacar, en parte, al hecho de que la investigación se haya considerado a menudo como algo estrechamente relacionado con los sistemas educativos particulares y éstos varían de forma sustancial a través de Europa. Sin embargo, se ha demostrado que existen muchos temas en el ámbito de la educación que son de interés general para toda Europa y las posibilidades de una provechosa colaboración parecen mayores de lo que se esperaba.

Sin embargo, algunos institutos de investigación en Europa, han intentado favorecer de manera específica la colaboración. El *Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung (DIPF)*, por ejemplo, se creó con la finalidad específica de estudiar temas educativos, —tales como la organización escolar o la enseñanza de las lenguas—, que sobrepasen las fronteras nacionales. Algunos institutos, como el Centro Suizo de Coordinación de la Investigación Educativa, también ejercen una función de coordinación en su propio país, operando como un medio de intercambio de los hallazgos de la investigación entre sus centros regionales de investigación.

Las asociaciones de investigadores educativos han ayudado a difundir los resultados de la investigación a través de congresos, publicaciones y hojas informativas. Éste ha sido en particular el caso de los países más grandes, la mayoría de los cuales establecieron asociaciones nacionales hace más de veinte y treinta años. Recientemente, se han creado las asociaciones

europas que han contribuido de forma considerable a extender la comunicación de la investigación más allá de los límites nacionales y han ayudado a desarrollar mayores niveles de colaboración europea. La *Asociación Europea para la investigación del Aprendizaje y la Instrucción* se estableció en 1985. Distintos grupos especializados de investigadores también han creado asociaciones europeas. En 1994, se creó la Asociación Europea de Investigación Educativa, con el apoyo de todas las asociaciones nacionales de investigación educativa en Europa. Esta asociación tiene como finalidades específicas la mejora de la comunicación entre los investigadores educativos en Europa y también entre investigadores, diseñadores de políticas y prácticos, con el fin de mejorar la coordinación de los esfuerzos de la investigación, y aumentar el prestigio de la investigación educativa, la conciencia pública de su papel y su importancia en el desarrollo de la educación.

Es evidente que la colaboración en Europa también ha sido fomentada por los fondos de la Comisión Europea, dado que la consecución de fondos depende en general de la cooperación de investigadores de más de dos países europeos. Los cambios radicales en los sistemas educativos en los países del Este también han llevado a establecer diferentes iniciativas de colaboración este-oeste¹, llevando a cabo investigaciones sobre reestructuración educativa.

DIFICULTADES PRESENTES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

La investigación educativa en Europa ha tenido que afrontar un conjunto de dificultades comunes que se han combinado para impedir el desarrollo de la compren-

(1) Consultar, VV.AA. (1996): *First International Conference on Pan European Collaborative Projects in Teacher Education. Proceedings*. Cesky Krumlov (Czech Republic). (N. de la T.).

sión de los fenómenos educativos y la adopción de sus resultados y recomendaciones, y su utilización en la toma de decisiones educativas. En comparación con la investigación en ciencias, tecnología, o economía, la investigación educativa no suele gozar de una alta estima. No suele ser valorada como una prioridad a la hora de adjudicar fondos y a menudo se considera como un campo con demasiadas inconsistencias que aporta un trabajo de baja calidad. Además la investigación educativa raramente se considera como un valor apreciable, incluso entre sus usuarios potenciales. El informe de la OECD de 1995 sobre la investigación y el desarrollo educativos hace referencia a:

«la crisis de confianza» en el valor del conocimiento producido por los investigadores (p. 19).

Al mismo tiempo, sin embargo, la educación es la principal consumidora de fondos públicos, y constituye el primer medio para preparar a las futuras generaciones para la vida adulta y el mundo del trabajo. Los esfuerzos invertidos en intentar mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos necesitan ser guiados por comprensiones fundamentadas y evaluaciones sistemáticas si se quiere que sean productivos, y sin olvidar que la investigación tiene claramente un importante papel potencial que representar en este proceso.

Entre las críticas más frecuentes a la investigación educativa destaca el que se realice a pequeña escala, que, a veces, los hallazgos sean inconsistentes entre diferentes estudios, y que la relevancia y aplicabilidad a los problemas educativos sea en el mejor de los casos, marginal. Si se quiere sobrepasar éstas, existen diversas áreas de investigación educativa que requieren apoyo y mayor desarrollo.

LA FORMACIÓN DE LOS INVESTIGADORES

En las áreas de ciencia y tecnología, los investigadores suelen realizar una tesis doctoral y varios años de estudio de inves-

tigación post-doctoral antes de poder obtener un empleo en la universidad, o en un laboratorio de investigación en la industria. En general, el científico investigador ha recibido una extensa formación en investigación, que en algunos casos ha llegado a hacer un gran especialista. En el ámbito de la educación, sin embargo, es raro encontrar cursos de alto nivel de formación en investigación educativa. Muchos investigadores comienzan su carrera investigadora con poca más preparación que una licenciatura. Los estudios de doctorado tienden a ser altamente especializados pero con poco contenido formal en formación en investigación, y existen pocas oportunidades para llevar a cabo investigación educativa después del doctorado. Si la calidad de la investigación educativa quiere mejorarse, parece obvio que habría que prestar más atención a la formación y a las carreras de los investigadores. Existe un importante volumen de conocimiento y estrategias en relación a la investigación educativa que requieren una difusión más sistemática entre los propios investigadores.

UNA INFRAESTRUCTURA EN DISMINUCIÓN

Los fondos para la investigación educativa parecen estar descendiendo con gran rapidez en la mayoría de los países europeos. Como consecuencia, el tamaño de los centros de investigación educativa se está reduciendo y la infraestructura que apoya su actividad está disminuyendo. Se han reducido los recursos bibliográficos, el acceso, la experiencia especializada en investigación, y todas aquellas actividades que apoyan la vitalidad académica, tales como programas de conferenciantes invitados y asistencia a congresos. Dada la dificultad de contar con fondos adicionales para esta área, los investigadores educativos tienen que considerar la mejor manera de canalizar los fondos disponibles. Se ha

sugerido, por ejemplo, que la creación de unos pocos centros de excelencia especializados, dedicados a la investigación educativa de alto nivel puede ser la forma más productiva de utilizar los fondos existentes (Calderhead, 1996), permitiendo la acumulación y utilización constructiva de un alto nivel de experiencia.

LA COORDINACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los investigadores del ámbito de la educación en Europa trabajan a menudo de forma individual o en pequeños equipos sobre un determinado tema. La interacción con otros investigadores es normalmente poco frecuente, y el debate intelectual que ayuda a la investigación a progresar y mejorar puede ser más poco común de lo que uno podría esperar en un campo de investigación pujante. Las oportunidades para difundir los hallazgos y las metodologías de investigación son relativamente escasas; existen muchas revistas de investigación educativa en Europa en muchas lenguas diferentes, pero ninguna de ellas tiene una gran circulación, especialmente fuera del país en el que se publican. Existe una gran necesidad de oportunidades para que los investigadores del área de la educación en Europa establezcan comunicación con otros investigadores, con el fin de difundir su investigación, y aprender del trabajo de los otros. Del mismo modo, también se necesitan ocasiones para aumentar el diálogo entre investigadores, prácticos y diseñadores de políticas educativas. Tales desarrollos podrían a su vez generar niveles más altos de colaboración y mejorar la coordinación de los esfuerzos en la investigación.

Aunque se identifiquen diferentes dificultades en la investigación, también es relevante recordar que, durante la pasada década, se han realizado importantes avances teóricos y metodológicos, y que existen diferentes áreas –tales como la

formación del profesorado o la efectividad en la escuela–, en las que la investigación ha producido un gran volumen de evidencias que son potencialmente útiles para la toma de decisiones. Uno puede esperar que durante la próxima década tales avances se consolidarán y extenderán a otras áreas, y que la infraestructura requerida para apoyar este trabajo será apreciada, reconocida y desarrollada para que la investigación educativa pueda llegar a tener un papel más efectivo en los cada vez más rápidos procesos de cambio y desarrollo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRZEA, C.: «Educational Research in Romania», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 41-43.
- CALDERHEAD, J. (ed.): *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994.
- «The Europeanisation of Educational Research», *EERA Bulletin* 2 (3), 1996, pp. 3-8.
- EKHOLM, M.: «Educational Research in the Nordic Countries», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 33-40.
- EURYDICE: *Key Data on Education in the European Union*. Brussels, European Commission, 1996.
- GIBSON, R.: *Critical Theory and Education*. London, Hodder & Stoughton, 1986.
- GOLDSTEIN, H.: *Multilevel Statistical Models*. London, Edward Arnold, 1995.
- KANSELAAR, G.: «Educational Research in the Netherlands», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 29-32.
- LENZEN, D.: «Traditions of Educational Research in Germany: theories, crises, present situation», *EERA Bulletin*, 1 (2), 1995, pp. 11-17.

- MARKLUND, S.: «Sweden: Educational System», in HUSÉN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (eds.), *The International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Pergamon, 1995.
- MÍNGUEZ, M. L. G. y MURILLO, J.: «Reforms of Compulsory Education in Europe», *EERA Bulletin*, 2 (3), 1996, pp. 9-12.
- MITTER, W.: «Current trends in educational research in Europe», *European Journal of Teacher Education*, 15 (1-2), 1992, pp. 53-64.
- OECD: *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. París, OECD, 1995a.
- OECD: *Educational Research and Development: Austria, Germany, Switzerland*. París, OECD, 1995b.
- PICIGA, D. y RAZDEVSEK-PUCKO, C.: «Educational Research in Slovenia», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 44-54.
- PRITCHARD, I. A.: «Rapporteur's Report», in OECD *Educational Research and Development: Austria, Germany, Switzerland*, París, OECD, 1995, pp. 55-69.
- STONE, S. M.; JOHNSON, F. y GALLACHER, S.: *Review of Government-Funded Educational Research and Development in Europe*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research, 1995.
- TESCH, R.: *Qualitative Research: analysis types and software tools*. London, Falmer Press, 1990.

(**) Traducción del texto inglés a cargo de Juana M.^a Sancho Gil y Fernando Hernández Hernández.