



XVI SEMINARIO INTERNACIONAL VIRTUAL:
“INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA”
**LO RELEVANTE DE LO IRRELEVANTE: UNA DEFENSA DE LA
INVESTIGACIÓN FUNDAMENTAL EN EDUCACIÓN**
Ponente: Dr. Jairo Jiménez Villamizar

Coordinación Académica de Posgrado – Instituto de Investigación
2023

LO RELEVANTE DE LO IRRELEVANTE: UNA DEFENSA DE LA INVESTIGACIÓN FUNDAMENTAL EN EDUCACIÓN

Jairo Jiménez Villamizar
Profesor-investigador
Facultad de Educación
Universidad de La Sabana, Colombia
jairojv@unisabana.edu.co

La educación superior ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas. Por una parte, los avances tecnológicos han permitido la conformación de una gran red de producción y cooperación de conocimiento científico, principalmente liderado por las universidades. Por otra parte, varios aspectos extrínsecos a la educación – tales como las transformaciones en las expectativas y características laborales de los profesionales, el incremento en el uso de tecnologías, y el creciente uso de indicadores globales para medir las acciones y el impacto de las instituciones (Callender et al., 2020) – han moldeado prácticas académicas y formulado metas específicas para las instituciones de educación superior. Específicamente para el caso de las universidades, la investigación y producción de conocimiento científico han sido formuladas como ejes principales de acción, tanto por las expectativas de impacto tangible como por su importancia en el competitivo marco global de clasificación de las universidades (por ejemplo, QS World University y el World University Ranking). En el caso de estas clasificaciones, las dimensiones relacionadas con la investigación y la reputación académica tienen el mayor porcentaje para establecer la valoración en estas métricas, enfatizando aspectos relacionados con la productividad de la investigación, su reputación, influencia e impacto de las citaciones (ver, THE, 2023). En ese sentido, cada vez se torna más importante la investigación y producción científica en la universidad, especialmente por su contexto de acción catalogado como una cultura académica enfocada en desempeños y eficiencia (Kenny, 2017).

El propósito de esta ponencia, más allá de formular una crítica al contexto de la universidad contemporánea, sus propósitos y efectos en la práctica académica, busca establecer la importancia de la investigación fundamental¹ en educación. En un contexto que demanda resultados de investigación tangibles a problemas previamente demarcados no es fácil entender la relevancia de estudiar temas abstractos y aparentemente desvinculados de la realidad educativa, sin embargo, como será argumentado más adelante, para la investigación educativa es más que nunca pertinente volcar sus intereses en la investigación fundamental. Para formular este argumento, inicialmente se propone una exploración de las tendencias actuales en investigación educativa. Este marco nos permitirá visualizar qué es actualmente considerado como relevante, tanto a partir de temas como de metodologías. Una segunda parte analizará las razones que priorizan formas e intereses específicos en investigación educativa para concluir con una

¹ La investigación fundamental la podemos definir como un tipo de investigación que no está condicionada a una aplicación en particular en el corto o mediano plazo y cuyo quehacer disciplinar radica en el aporte y extensión de la frontera del conocimiento (ver MINCIENCIAS, 2023). Para una mayor elaboración ver Gómez Moreno (2000).

defensa de la investigación fundamental. El principio de esta defensa se establece ante la necesidad de revisar los paradigmas que fundamentan el mundo actual de investigación educativa y, en esa medida, abrir nuevos horizontes de conocimiento.

La investigación en educación en Suramérica

Inicialmente, es importante indicar que la producción global de publicaciones científicas sobre educación entre los años 2018-2023 asciende a 462,132 (SciVal, 2023). En comparación los países suramericanos están muy por debajo de países como Estados Unidos y el Reino Unido que lideran la producción en este campo con 127,997 y 32,470 publicaciones respectivamente. Sin embargo, es igualmente importante resaltar que Brasil, a nivel mundial, ocupa el octavo puesto en investigación educativa con 14,586 publicaciones científicas. Los demás países suramericanos, como se puede apreciar en la figura 1, tienen una producción inferior en el campo educativo, aunque se destacan Chile, Perú, Colombia y Ecuador con una producción significativa y es especialmente relevante el caso de Perú que, aunque tiene una menor producción que Brasil y Chile, tiene una mayor visualización de publicaciones. Aunque no contamos con la información necesaria para explicarlo, podríamos inferir que la producción de Perú es más accesible y, por lo tanto, puede ser consultada con mayor facilidad. Sin embargo, en el conteo de citas notamos que Brasil, Chile y Colombia tienen mejores resultados.

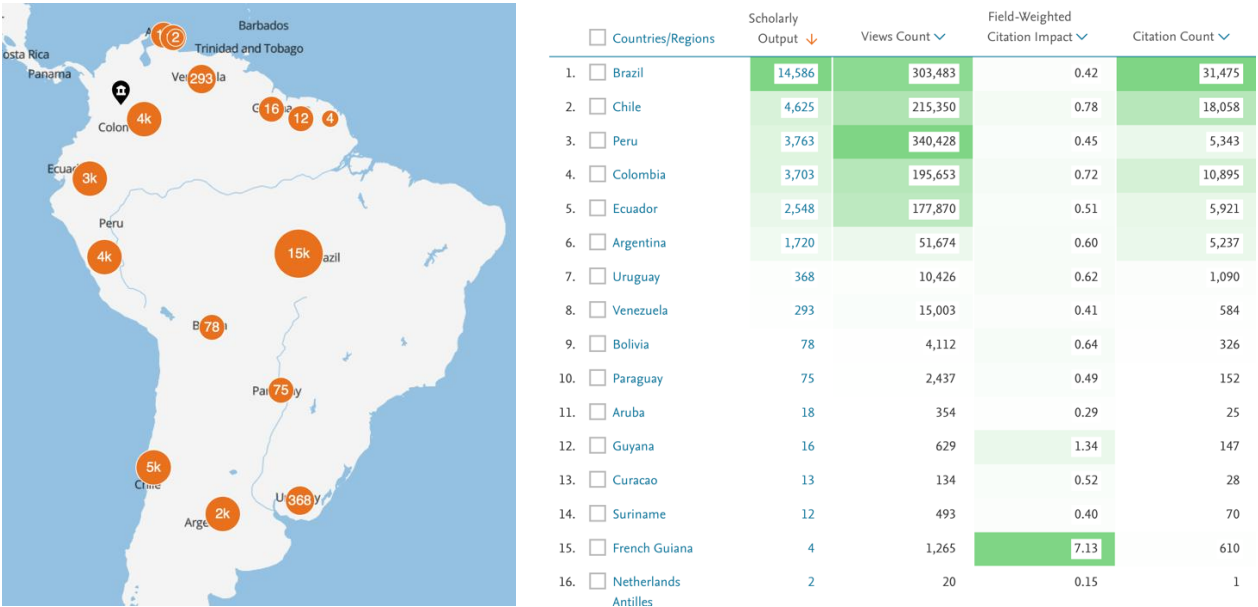


Figura 1. Producción académica educativa en Suramérica 2018- 2023 - (Fuente: www.scival.com – Scopus Data)

Por otra parte, cuando analizamos qué “palabras claves” hacen parte de los intereses de investigación en educación, a nivel global encontramos conceptos esenciales de procesos educativos tales como profesores, estudiantes, enseñanza, aulas escolares, universidades y aprendizaje, entre otros. Sin

embargo, también es interesante ver cuáles son las tendencias de investigación y la forma en que han cambiado durante los últimos años.

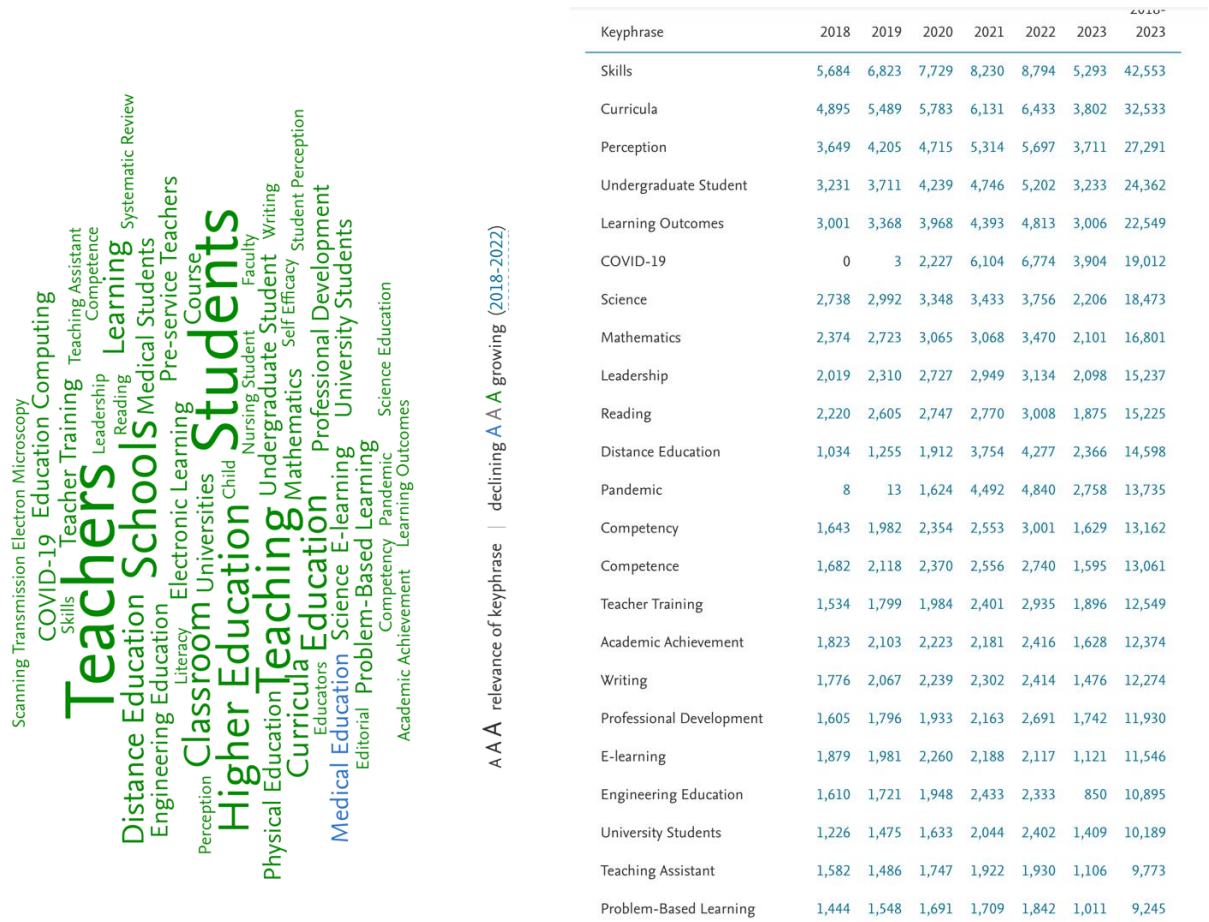


Figura 2. “Palabras clave” en Producción académica educativa Global 2018- 2023 -

(Fuente: www.scival.com – Scopus Data)

En educación, como en otras disciplinas, hay tendencias de investigación. En la figura 2 podemos ver el desarrollo de algunas tendencias desde el 2018 hasta el 2023, donde claramente la mayoría de los conceptos aumentan en productividad (teniendo en cuenta que la producción del 2023 aún está en desarrollo), con algunas excepciones, por ejemplo, el caso de “COVID-19” y “Pandemia” (Pandemic) que, aunque en el 2018 tenían una producción casi nula, durante los años 2021 y 2022 alcanzaron una alta producción que ya ha comenzado a decaer. Estos aspectos son importantes de reseñar porque nos ilustran la versátil condición de las tendencias de investigación. Asimismo, nos muestran qué aspectos centrales se mantienen activos como ejes de investigación. Para ejemplificar este punto podemos analizar la tendencia de palabras claves asociadas con los modelos educativos actuales enfocados en el desarrollo de habilidades y competencias que son medidos a partir del aprendizaje (ver figura 3). Más allá de establecer que son conceptos que crecen en las tendencias de investigación y publicación, podríamos decir que por su magnitud son ejes centrales de las diferentes temáticas que son estudiadas, es decir, que gran parte de lo que investigamos y publicamos se enfoca, por ejemplo, en procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Estas tendencias, sin duda, demarcan un “espacio fértil” de investigación y publicación que

promueve recursos y espacios de publicación que, asimismo, alimentan la investigación educativa en estos ejes, con algunas excepciones promovidas por tendencias particulares como lo vimos en el caso del COVID-19 y que actualmente surge con el auge de la inteligencia artificial en diferentes disciplinas, incluyendo a la educación.

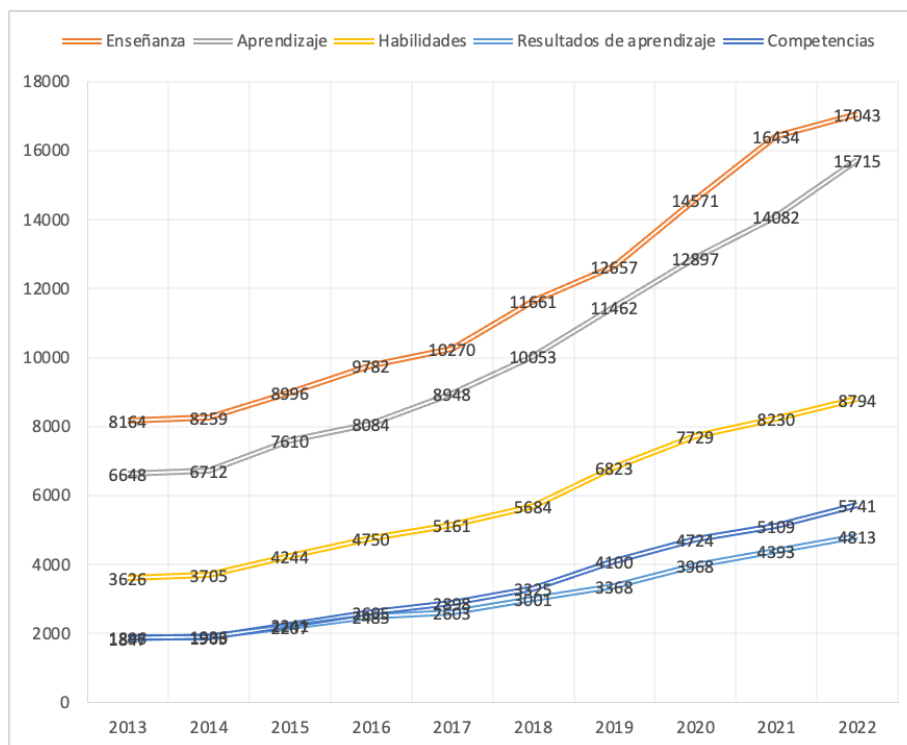


Figura 3. Selección de “Palabras clave” en Producción académica educativa Global 2013- 2022 (Fuente: www.scival.com – Scopus Data)

Para finalizar esta primera parte, la invitación es a considerar las razones que motivan las prácticas de investigación y publicación científica en educación ¿se deben a una cuestión de interés y necesidad educativa? O ¿acaso las prácticas responden a tendencias particulares vinculadas a los paradigmas teóricos y metodológicos que determinan el desarrollo de actividades de investigación educativas?

La investigación educativa basada en evidencias

Uno de los principios fundamentales que incentivan el desarrollo de la investigación educativa es la relación entre la evidencia de investigación y la calidad educativa, es decir que entre más y mejores evidencias tengamos sobre el funcionamiento de los procesos educativos mayores progresos tendremos en la aplicación de transformaciones que incidan en la calidad educativa. Esto explica en gran medida que la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza se mantengan como ejes fundamentales del ejercicio de indagación educativa. En esta línea, esfuerzos importantes en la investigación educativa se enfocan en medir el impacto de diversas estrategias y tecnologías en los resultados de aprendizaje o en las actividades de enseñanza. Si bien hay robustos argumentos que apoyan este tipo de investigación, hay tres aspectos

que debemos contemplar al respecto: 1) los límites de la evidencia en la investigación educativa; 2) los efectos de centrar los esfuerzos de investigación bajo un mismo paradigma; 3) las concepciones educativas que se forjan desde los modelos basados en la evidencia.

Para el análisis del primer aspecto, un buen punto de partida es entender la relevancia de la investigación basada en evidencias. Aunque la educación como disciplina científica ha tenido autonomía teórica y metodológica por muchas décadas, aún prevalece la tendencia de la aplicación de una lógica “hipotético-deductiva” para su método científico, fundamentada principalmente en las raíces del racionalismo empírico que permeó las ciencias a inicios del siglo XX (Packer, 2018). Es común, por lo tanto, que una cantidad significativa de investigación educativa se formule desde una perspectiva empírico-analítica, empleando procedimientos científicos para probar hipótesis (por ejemplo, la relación entre una estrategia educativa y el efecto de su implementación en los aprendizajes de los estudiantes). Sin embargo, tal como lo plantea Biesta (2010), es importante reconocer los problemas epistemológicos intrínsecos en la relación entre evidencia y verdad. En la experimentación epistemológica, según su análisis, debemos ser conscientes de que hay una directa alteración de la realidad como consecuencia de nuestras acciones. Es decir, el conocimiento que generamos no es una apreciación de la realidad del mundo (tal como es), sino más bien una forma del mundo que surge a partir de nuestras intervenciones. Aunque este es un punto ampliamente discutido en los análisis sobre objetividad/ subjetividad y realidad/representación, lo que no parece tan claro en la perspectiva de los investigadores es que las evidencias de esas intervenciones nunca pueden darnos certezas, a pesar de que algunas publicaciones e informes de investigación parecieran asumir lo contrario. El problema de este tipo de investigación es que, si bien podemos hacer afirmaciones sobre lo sucedido durante la implementación con ese grupo de participantes y en ese contexto específico, nada nos asegura que lo mismo sucederá en condiciones diferentes, por muy similares que sean, solo podemos hacer inferencias.

Un segundo aspecto, aún más complejo, se establece a partir del desarrollo de prácticas de investigación y publicación que se formulan bajo el mismo paradigma y que siguen contribuyendo al establecimiento de éste como forma única de ver el mundo. Este tipo de prácticas pueden terminar excluyendo otros propósitos educativos e instrumentalizando las relaciones metodológicas y pedagógicas que, por la constante producción de evidencia, se establecen como las más útiles y adecuadas (Hordern, 2019). El problema que surge, como lo indica Packer (2018), “es que en la medida en que se dan por sentados los presupuestos normativos de un paradigma moral dominante, nos impide criticar dichas suposiciones, e inclusive darnos cuenta de ellas” (p.56). Por lo tanto, para tomar una postura crítica que nos permita analizar los supuestos teóricos y metodológicos, pareciera que necesitamos redefinir los intereses y la forma en que investigamos. Lo cual implicaría desviarnos levemente de las tendencias de investigación y publicación para adentrarnos en nuevas posturas educativas y diversas formas de explorar la realidad educativa basadas en perspectivas epistemológicas y ontológicas que divergen de los modelos empírico-analíticos. En pocas palabras, como lo plantea Smeyers (2006), necesitamos más investigación, aunque no más de la misma. El tipo de investigación que se necesita, desde su postura, puede ser clasificada como irrelevante en la medida en

que no se ajusta a los estándares de lo que es usualmente caracterizado como enfoques que se adhieren a investigación útil en educación. Sin embargo, se torna relevante en la medida en que se interesa, no en el funcionamiento de variables, sino en intentar conocer la verdadera naturaleza de lo que se estudia.

El tercer y último aspecto conecta la investigación y producción académica con la forma en que entendemos y practicamos la educación. Al proponer investigaciones que parten de, por ejemplo, concepciones y valoraciones de aspectos educativos que juzgan positivamente los diseños centrados en el aprendizaje de los estudiantes, estamos definiendo una forma particular de entender la relación educativa entre estudiantes, profesor y materias educativas. En este marco se presupone que los aprendizajes del estudiante están en el centro del proceso y, por lo tanto, el propósito educativo va encaminado a mejorar esos aprendizajes. La concepción y función del profesor se delimita a su acción como facilitador de ese aprendizaje, así como la representación que toman las materias educativas se moldea a partir de las formas de aprender de los estudiantes. La investigación en este contexto, por lo tanto, busca medir, describir o entender las relaciones entre esos elementos en función del aprendizaje logrado. El propósito, por supuesto, es útil para la educación si concebimos, tal como lo hacen muchos educadores, que los resultados de aprendizaje son el principal propósito de la acción educativa. Sin embargo, la preeminencia del lenguaje del aprendizaje en las prácticas educativas es un fenómeno reciente que hace parte de un paradigma educativo que hemos adoptado a partir de diversas transformaciones sociales y desarrollos económicos que han afectado las prácticas y propósitos educativos (ver Biesta, 2004). Mi punto, por lo tanto, es ¿qué estamos haciendo como investigadores en educación para criticar los presupuestos normativos de esta lógica educativa? Aparentemente pareciera que los esfuerzos de investigación y los resultados publicados en gran medida reiteran las concepciones y valoraciones ya establecidas.

Desde mi punto de vista, la investigación fundamental en educación posibilita justamente formular preguntas más interesantes y profundas sobre el sentido y función de la educación. Esta investigación requerirá abandonar gran parte de los supuestos que fundamentan nuestra concepción de la práctica educativa para poder encontrar nuevas formas de entender la educación, sus actores e instituciones y, por lo tanto, nuevas formas de educar. En ese sentido, la invitación, como lo plantea Smeyers (2006), es a tomar riesgos y a practicar un juego más imaginativo y posiblemente más peligroso. Como investigadores tenemos una responsabilidad con el futuro de la educación y es a partir de construir investigación “irrelevante” y compartirla en nuestra producción académica que podemos generar las condiciones para una revolución de los paradigmas educativos.

Referencias

- Biesta, G. (2004). Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Callender, C., Locke, W., & Marginson, S. (Eds.). (2020). Changing Higher Education for a changing world. Bloomsbury Academic.
- Gómez Moreno, B. (2000). Pertinencia de la investigación fundamental. *Momento*, 21, 17–25.
- Hordern, J. (2019). Knowledge, Evidence, and the Configuration of Educational Practice. *Education Sciences*, 9(2), 70. <https://doi.org/10.3390/educsci9020070>
- Kenny, J. (2017). Academic work and performativity. *Higher Education*, 74(5), 897–913. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0084-y>
- Ministerio de Ciencia, T. e I. [MINCIENCIAS]. (2023). Convocatoria "Investigación Fundamental." Gobierno de Colombia - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/terminos_de_referencia_convocatoria_investigacion_fundamental.pdf
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de Los Andes.
- SciVal. (2023, October 19). *SciVal Trends in research - Education 2018-2023*. www.scival.com
- Smeyers, P. (2006). The Relevance of Irrelevant Research; The Irrelevance of Relevant Research. In *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work* (pp. 95–108). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5_6
- Times Higher Education [THE]. (2023, September). *Methodology for overall and subject rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2024*. World University Rankings 2024 Methodology. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/the_2024_world_university_rankings_methodology.pdf