

Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic

Josep Solà Santesmasés*

Resum

Els darrers anys, des de l'àmbit de la recerca pedagògica, ha existit la necessitat implícita d'emmarcar una tesi o article sota l'aixopluc d'un dels tres paradigmes clàssics de la racionalitat científica (positivista, interpretatiu i sociocrític). Els discursos educatius han estat prenyats de contínues referències als paradigmes científics, destacant-ne les seves excel·lències o limitacions en funció de cada ideologia. Aquest fet pot destorbar la preocupació científica real en el temor de sentir-se etiquetat: vincular la recerca a un únic paradigma pot comportar una lectura pretesament esbiaixada del contingut. En aquesta línia de pensament, assumir el model de camp per a la investigació en pedagogia, permet no haver de passar pel sedàs d'una elecció que pot resultar artificialosa i rebutjar també un actuar eclèctic que no seria més que una assumptió selectiva del concepte 'paradigma'.

Paraules clau

paradigmes científics, investigació educativa, model de camp psicològic, psicologia i educació

Recepció de l'original: 5 de febrer de 2009

Acceptació de l'article: 24 de juliol de 2009

Introducció

Thomas S. Khun (1962) definia paradigma com a conjunt de realitzacions científiques universalment reconegudes que durant un cert temps proporcionen models de problemes i llurs solucions a la comunitat científica. En la recerca pedagògica es correspongué a la determinació dels tres paradigmes científics que clàssicament ofereixen la consistència per ser representatius de fites científiques en educació. Davant d'això, quan tots els paradigmes proporcionen idees vàlides per a la investigació, les tensions entre ells o els dubtes de pertinença poden angoixar l'investigador. Concebut des d'aquest punt de vista, es pot viure com a una limitació el fet d'emmarcar-se com a autor en una determinada racionalitat científica, perdent totes les aportacions vàlides de les descartades. Tampoc es tracta de prendre un posicionament eclèctic que només reculli les virtuts paradigmàtiques i en defugís els defectes. Així, presentar el model de camp en psicologia com a model explicatiu vàlid significa, en aquests termes, que s'ofereix un paradigma totalment diferenciat i innovador, que respon a les exigències explicatives i evita les restriccions d'una elecció determinada.

L'apropament als elements pedagògics del model de camp en psicologia permet concloure que aquest model de comprensió de la individualitat humana no s'incardina de forma definitiva en cap dels tres paradigmes racionals. D'antuvi, perquè les explicacions paradigmàtiques basen tota la seva construcció en la divisió de les ciències en naturals i socials, distinció que el model de camp psicològic no admet. En oposició a la classificació tradicional de les ciències, que es divideixen en ciències

(*) Doctor en Psicologia de l'Aprenentatge Humà, llicenciat en Pedagogia i llicenciat en Educació Física. Professor de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Adreça electrònica: josepss@blanquerna.url.edu

formals o axiomàtiques (matemàtiques i lògica) i ciències empíriques que, al seu torn es subdividien en la coneguda taxonomia que separa les ciències naturals de les ciències socials o humanes, seguint Fullat (2003), es presenta una nova classificació de les ciències atenent la diversitat de mètodes d'investigació i les diverses orientacions que la pròpia tasca científica pot tenir en la recerca de coneixement. És per això que no s'escau la diferència històrica entre ciències naturals (explicaven les causes) i ciències de l'esperit (empraven la comprensió) que des del segle XIX proposava Dilthey (1986). Per la seva banda, la proposta naturalista de classificació de les ciències presentada per Roca (1999) es basa en dos supòsits teòrics bàsics, a saber:

1. L'objectiu general de la ciència i de totes les disciplines és el coneixement de la naturalesa, mot que inclou tots els fenòmens que es donen en l'univers. D'aquesta manera, cal abandonar les propostes classificatòries basades en una diferenciació artificial entre ciències que són naturals (astronomia, física, química, biologia, geologia...) i ciències que no ho són de naturals o, també anomenades, ciències socials o humanes (psicologia, sociologia, economia, història...), justificació que arrenca del dualisme cartesià i que es planteja com si els fenòmens humans o culturals no fossin naturals.
2. La forma més habitual de procedir en l'activitat científica és el mètode científic, en singular, com si només pogués existir una única manera de construir coneixement científic. Contràriament a aquesta idea tan estesa, la classificació naturalista de les ciències mostra mètodes i estratègies d'actuació diferenciables. Així doncs, cal acceptar la diversitat de l'actuació científica i no admetre només un únic mètode científic general.

La psicologia funcional i naturalista proposada per Roca (1999), presenta una evolució actualitzada de la teoria de camp iniciada per la Gestalt i Lewin (1988), i represa, amb posterioritat, per la Psicologia Interconductual, de Kantor, i per la Psicologia de la Relació (Ribes, 1990). Ambdós antecedents teòrics partien d'una postura antidualista en la comprensió de la individualitat humana que, en el seu lligam al concepte d'interconduïta o interacció, no va acabar de reeixir. La psicologia funcional, en estructura de camp, es presenta com a corpus teòric vàlid en la recerca d'explicacions naturalistes allunyades del biologicisme i dels seus models conceptuals lineals i innatistes (Roca, 2002), per l'explicació d'un comportament funcionalment diferenciat, el psiquisme humà, construït durant l'ontogènesi diferencial de cada subjecte.

El cognom funcional del model de camp és diferent del concepte que la racionalitat positivista li atribueix a la sociologia (Carr i Kemmis, 1988). L'adjectiu funcional no s'equipara a tenir utilitat o un propòsit nítid per a la persona; el model de camp descriu la funcionalitat com a dinamisme diferenciat de la naturalesa seguint un criteri comportamental en contra del criteri d'extensió. Per altra banda, l'adjectiu natural dóna una explicació aristotèlica dels fenòmens que no dupliqui la realitat (Aristòtil, 1988). Natural no significa l'aplicació de la metodologia de les ciències naturals al desenvolupament de les ciències socials, ja que el camp funcional parteix de la idea que totes les ciències són naturals, incloses les que pertanyen a l'home.

Paradigmes científics en la investigació educativa

Paradigma positivista, naturalista o tecnològic

Es basa en la creença de l'aplicabilitat dels mètodes d'investigació científica de les ciències naturals als entorns socials i educatius. Té el seu basament filosòfic en el positivisme del segle XIX, moviment de pensament arrelat en l'empirisme britànic dels segles XVII i XVIII. Barrio (1984) recorda els principals trets característics del positivisme, que foren:

- a) Rebuig a la metafísica: la descripció científica es limita al que s'ofereix mitjançant el coneixement sensible, la realitat que ens donen els sentits, una determinació absoluta de l'experiència. Per això, tot el que transcendeixi l'àmbit empíric és rebutjat i, per tant, la metafísica és un contrasentit que no pot ser abordat.
- b) La ciència és un saber descriptiu que s'ha de limitar a descriure els fenòmens de la naturalesa i les relacions existents entre ells. Aquestes relacions es formulen mitjançant les lleis científiques.

El paradigma tecnològic aplica els criteris positivistes al tractament de les ciències socials: el mètode hipotètic-deductiu i les explicacions causals formulades com a lleis científiques. El mètode hipotètic-deductiu propi de les ciències naturals, es basa en la formulació d'una hipòtesi que ha de ser escrupolosament contrastada empíricament i de manera observable. La ciència no s'ocupa de com sorgeixen aquestes hipòtesis ni els motius de qui les proposen. Només interessa la seva convalidació. Per altra banda, les explicacions positivistes justifiquen el per què succeeix un determinat fet o per què perdura una situació. Carr i Kemmis (1988) parlen d'allò que explica o l'*explanans*, format d'unes condicions inicials i una llei general de funcionament, i l'*explanandum* o allò a explicar, que representa l'esdeveniment que s'ha de descriure científicament. D'aquesta manera, explicar, en el paradigma positivista, equival a estar cobert per una llei científica i, per tant, explicació i predicció es fan simètrics: explicació, predicció i control esdevenen les paraules claus d'aquesta racionalitat científica.

La majoria d'explicacions deductives es basen en l'estricta Llei de la Causalitat, que es pot definir en els següents termes:

1. Connexió general entre esdeveniments que no admeten excepcions: les condicions inicials de l'*explanans* han causat l'*explanandum*.
2. La relació causa-efecte és invariable i uniforme.
3. La causa és necessària i suficient per tal que s'esdevingui l'efecte.
4. La causa ha de precedir en el temps l'efecte.

El paradigma positivista assumeix la concepció utilitària de la ciència, ja que aquesta es pot utilitzar per al perfeccionament de la societat humana. El positivisme sempre va mostrar la seva vocació sociològica i admetia que mitjançant el coneixement científic de les lleis que regulen els fenòmens socials, es podria assolir la seva transformació vers la perfecció. La conjunció de l'home moralment millor i d'una societat millor esdevindrà un progrés ininterromput de la vida social.

La societat positivista, però, és una entitat independent a l'home. Es manté per processos impersonals que funcionen gairebé com lleis científiques. A les institucions educatives se'ls demana, per exemple, l'acompliment de les funcions per tal que la societat sobrevisqui. El positivisme es posiciona per damunt de la vida social, en un procés d'enginyeria que la permet construir.

Educativament, l'aplicació del paradigma positivista es sintetitza en el tractament d'un conjunt de mitjans destinats a una finalitat definida. Per a l'assoliment d'aquesta finalitat existeixen diferents opcions i la investigació educativa ha de valorar-ne l'eficàcia i la utilitat. Els ensenyants consideren els seus coneixements com a instruments de producció d'aprenentatge i la destresa professional es redueix al disseny de les millors seqüències per conduir els alumnes als resultats previstos.

És possible produir lleis científiques de les situacions educatives, utilitzables per prendre decisions objectives sobre determinades intervencions pedagògiques. El valor predictiu de les teories científiques els dona el seu interès pràctic: assolir els objectius educatius desitjables. La teoria guia la pràctica en formular prediccions sobre el que passaria si es modifiquessin aspectes de les situacions educatives.

Paradigma interpretatiu, hermenèutic o pràctic

Parteix de la creença que les interpretacions subjectives dels participants són constituents de la ciència. Té el seu basament metodològic en l'hermenèutica que, en un principi, no era més que una tècnica general d'interpretació dels significats dels textos desenvolupada pels teòlegs del segle XVII per a l'enteniment correcte de la lectura de la Bíblia. Tejedor Campomanes (1993), basant-se en Gadamer, sintetitza l'hermenèutica en els següents punts:

- a) Lluitar contra els prejudicis engendrats per les tradicions comunament acceptades.
- b) Interpretar correctament la «distància històrica» dels textos, o sigui, la relació existent entre el moment en què s'escriuen i el significat que poden prendre quan es llegeixen posteriorment.
- c) Entendre la comprensió com una experiència dialèctica i, com a diàleg, necessita de fonaments lingüístics.

En aquest sentit, també es cita a Ricoeur quan s'afirma que la màxima dificultat de l'hermenèutica és el fet que n'hi ha varies, o sigui, que existeixen diferents comprensions o interpretacions sobre símbols lingüístics; és impossible una comprensió universal. L'hermenèutica és, en primer lloc, un exercici de sospita i, en segon lloc, una restauració del sentit. La ciència social interpretativa s'ocupa de l'enteniment interpretatiu de l'acció social, caracteritzada pel significat subjectiu, el fet de tenir un sentit per al participant.

Aquest significat subjectiu és el que permet diferenciar l'acció humana de la conducta humana. La conducta humana seria el comportament dels homes equiparable als objectes, el seu moviment físic aparent. En canvi, l'acció humana és el que realment constitueix el comportament humà, perquè es caracteritzen per tenir un determinat sentit per a qui les realitza. Observar les accions de les persones no es redueix, doncs, a prendre nota dels moviments físics visibles de l'actor, sinó que és necessària la inter-

pretació, per part de l'observador, del sentit que configura la seva conducta. Així, identificar correctament els motius o intencions és entendre el significat subjectiu. Les accions, a diferència del comportament dels objectes, incorporen les interpretacions de l'actor, i han de ser descobertes per la ciència interpretativa.

Aquesta és la idea de l'anomenada Teoria de l'Acció; Trilla (1986) cita Mosterín, segons el qual, la intenció de l'agent és una condició necessària perquè es pugui definir l'acció. En la mateixa línia, es refereix a Stoutland, quan afirma que constitueix una pèrdua de temps tractar de caracteritzar una acció sense fer referència a la intencionalitat. Per últim, Trilla cita Von Wright, el qual caracteritza l'acció en dos aspectes fonamentals: el primer, l'aspecte intern, constituït per la intenció de l'agent; el segon, l'aspecte extern, o activitat muscular manifesta de l'acció i llur resultats.

Les accions humanes no poden ser privades, en una doble significació. En primer lloc, han de significar la utilització d'unes regles d'identitat públiques que serveixin per argumentar de forma fidedigna les interpretacions correctes de les equivocades. Per altra banda, aquestes intencions i motius que regeixen les accions, no són processos mentals ocults, sinó allò que permet que les accions observades puguin ser descrites. Les intencions i motius no són 'al darrera' de les accions com una causa mental invisible, sinó que estan intrínsecament unides a la pròpia acció.

La realitat social concebuda en aquest paradigma es caracteritza per posseir una estructura intrínsecament significativa; la societat només és real en la manera que els seus membres la defineixen com a tal. El paradigma interpretatiu, contràriament al positivista, es veu a l'interior de la vida social, però és incapaç de transcendir-la o de dirigir-la. Comprensió, significat i acció esdevenen les paraules clau d'aquesta racionalitat científica.

Carr i Kemmis (1988) escriuen que educativament es concreta en un plantejament pràctic. L'educació es dona en situacions complexes, fluides i reflexives que no permeten la sistematització. Els processos educatius s'han de resoldre en la deliberació pràctica i en la intervenció mesurada i raonada. La pràctica no es deixa reduir al control tècnic. El paradigma interpretatiu planteja la direcció i redirecció espontània i flexible de l'aprenentatge, orientada a incidir en cada situació particular, actuant-hi de manera mesurada amb veritat, justícia i saviesa (*phronesis*, en l'ètica d'Aristòtil).

La teoria interpretativa pretén revelar el significat de les formes particulars de la vida social. La teoria posada a disposició dels participants, revelarà les regles i supòsits pels quals actuen, els 'il·lustrarà' sobre el significat de les accions. La teoria no esdevé un sentit únic vers la pràctica, sinó que hi ha una fluïdesa bidireccional entre teoria i pràctica, retroalimentant-se. La teoria es relaciona amb la pràctica per l'autoreflexió que exigeix la coherència de la investigació educativa i la subsegüent confirmació de la mateixa per part dels participants. La innovació es concreta a reduir els problemes de comunicació entre els participants, les accions de les quals s'interpreten, i reconsiderar les creences i actituds dels mateixos individus participants.

Paradigma sociocrític, polític o emancipador

Carr i Kemmis (1988) conclouen que els dos paradigmes científics anteriors, tot i partir d'una racionalitat molt diferent, presenten, en la seva oposició, punts en comú. En ambdós casos, l'investigador adopta una postura desinteressada que rebutja qualsevol interès per valorar críticament les realitats educatives per canviar-les. Els dos paradigmes esgoten en si mateixos les opcions assumibles de la investigació educativa i, al mateix temps, l'explicació científica i la comprensió interpretativa són categories mútuament excloents.

La Teoria Crítica es vincula a l'Escola de Frankfurt nascuda el 1924 al voltant de la fundació de l'Institut per la Investigació Social. Autors com Horkheimer (1895-1973), Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1980) o el deixeble Habermas (1929-), investigaren el canvi social sobre els següents preceptes essencials: negativitat, o allò que és real no és (totalment) racional; el raonament estrictament positiu és una ideologia que mutila el món; mediació, ja que el coneixement està totalment determinat pels processos socials, històrics i econòmics del moment; cap teoria, com pretén el positivisme, és totalment neutre, imparcial o asèptica; totalitat o impossibilitat d'estudiar la societat analitzant-la per parts, i praxi, entesa com emancipació de l'home alienat, donada per una pràctica alliberadora.

Aquests preceptes lligaren amb l'estudi de la investigació científica feta per Popper (1934), quan aquest pensador assumeix que:

- a) En ciència no hi ha dades indiscutibles, el que es desenvolupa és la valoració crítica dels sabers i els supòsits del sentit comú.
- b) El científic no és un espectador que observa i registra passivament la natura. Les teories són creences dels individus per explicar el món on viuen i no descobriments en aquell món.
- c) El que distingeix el coneixement científic no és la lògica de la prova per demostrar la veritat dels productes finals teòrics, sinó el fet de ser el resultat d'un procés d'indagació regit per normes crítiques. L'«objectivitat» s'assoleix quan els participants sotmeten llurs opinions a inspecció crítica.
- d) La ciència no es produeix mai en el buit social.

Habermas (1997) recorda que la ciència, abans de començar la recerca que pretén ser objectiva, ha de partir d'una determinació dels fins de la mateixa. Aquest primer pas però, delimitar els fins de la recerca, ja comporta decisions subjectives personals. D'aquesta manera, la investigació educativa sociocrítica, ha d'estudiar la complexitat de la realitat pràctica, lliurant-la de les teories pre-establertes distorsionadores. Les experiències pràctiques subministren tan la temàtica teòrica com el camp d'intervenció pedagògica, de tal manera que la teoria és científica quan millora la manera d'entendre les experiències pràctiques. Els problemes educatius només poden ser tractats pels mateixos participants en l'educació, de tal manera que la investigació depèn de la implicació dels ensenyants vers una comprensió més refinada de la seva pràctica.

Model paradigmàtic segons Habermas

<i>Interès</i>	<i>Saber</i>	<i>Mitjà</i>	<i>Ciència</i>
Tècnic	Explicació causal	Treball	Empíriques naturals
Pràctic	Enteniment pràctic	Llenguatge	Hermenèutiques
Emancipatori	Reflexió	Poder	Crítiques

Font: Carr i Kemmis, 1988, p. 149

La racionalitat sociocrítica entén que les activitats educatives estan històricament localitzades: contextualitzades sobre un passat i projectant-se al futur. L'educació presenta un desenvolupament individual i social dels futurs ciutadans. Els actes educatius són 'problemàtics' en el sentit que l'aplicació pràctica s'ha de sotmetre a reconsideració per informar de judicis futurs. Així, el mestre ha d'acceptar l'examen sistemàtic de la seva tasca: planeja amb deteniment, actua deliberadament, observa les conseqüències de l'acció i reflexiona críticament sobre les limitacions de la situació. Metodologies de recerca educativa basades en l'anomenada investigació-acció, on l'investigador no es deslliura de la seva implicació pràctica, allunyant-se dels tractaments asèptics i pretesament neutres de la recerca experimental. Qui investiga en l'acció és també corresponsable de la seva intervenció docent perquè precisament el mou el seu propi interès a millorar i comprendre allò que ensenya. Carr i Kemmis (1988), conclouen que la missió principal és emancipar els ensenyants de la submissió a la tradició, proporcionant-los recursos per reflexionar sobre les inadequacions conceptuals. Abandonar l'actitud irreflexiva adoptant una postura crítica enfront dels credos establerts, sense substituir les teories existents, però millorant-les.

Classificació naturalista de les ciències. Educació i aprenentatge en el model de camp psicològic

Classificació naturalista de les ciències

Proposar una classificació naturalista de les ciències significa allunyar-se del constreyniment dualista cartesiana que influeix l'ordenació científica habitual (Damasio, 2003), especialment quan el discurs es focalitza en la psicopedagogia i la investigació educativa. La concepció naturalista i funcional de la ciència que es deriva del model de camp permet una classificació en base a criteris metodològics clarament establerts segon l'abast descriptiu, explicatiu o aplicat de cada ciència (Roca, 1999, 2008, 2009). A banda, prestigiosos autors gens sospitosos de pertànyer al model de camp ofereixen també propostes de metodologies científiques en la mateixa línia (Hernández, Fernández i Baptista, 2003).

Metodologia Descriptiva o Morfològica

Acostuma a ser la primera forma d'actuació científica, basada en l'estudi dels fenòmens naturals segons la seva descripció morfològica, dels fenòmens tal i com es presenten en les seves dimensions físiques (distribució espacial i temporal, composició dels cossos...) o la manera com es comporten (geografia, anatomia, antropologia, psicologia diferencial...). Hernández, Fernández i Baptista (2003) constaten que aquest procedir científic es correspon amb metodologies d'investigació descriptives o bé correlacionals.

Les aportacions principals d'aquest procedir científic són:

- a) Comparar: En base a un sistema de descripció, es poden comparar els elements morfològics individuals o de grup amb estàndards d'observació que es construeixin. Es constaten igualtats o diferències amb una finalitat merament diagnosticada.
- b) Predir: Realitzar observacions diacròniques comporta l'observació de tendències i en base a elles es poden dur a terme pronòstics.

Diagnosticar i pronosticar són dues activitats, útils per si mateixes, que solen constituir l'entrada a qüestions funcionals i tecnològiques. La gran limitació de la metodologia descriptiva rau en el fet que la causa i l'explicació no pertanyen a la seva activitat científica.

Metodologia Funcional o Explicativa

Estudia la naturalesa emfatitzant la seva estructura dinàmica o comportamental. Aquesta dinàmica comportamental es concreta en tres dimensions fonamentals: la qualitativa, la quantitativa i l'evolutiva. D'aquestes tres dimensions, la que marca la diferència fonamental és la qualitativa, que significa delimitar o segmentar la naturalesa partint de la constatació que hi ha una dinàmica diferent a l'altra. Aquesta dimensió qualitativa es divideix en la forma comportamental diferenciada de la naturalesa (matèria, vida, psique i cultura), la base material o funcionalisme de la naturalesa sense el qual no es pot construir un altre de diferenciat, i la finalitat ajustativa representada per la multiplicitat de medis sobre els quals es construeix la individualitat humana. En virtut d'això, es diferencien quatre ciències funcionals: Física (energia i matèria inert), Biologia (la vida), Psicologia (construcció ontogenètica de la ment) i Sociologia (fenòmens culturals i de grup).

L'altra dimensió de l'anàlisi funcional és la quantitat. La ciència funcional es distingeix perquè formula principis generals coneguts com lleis, que donen referències sobre els canvis quantitius d'una dinàmica particular i que pretenen ser universals. Això és possible gràcies a la identificació dels factors o variables quantitatives que pertanyen a cada ciència funcional. La resta de metodologies científiques (morfològiques, tecnològiques i formals) procuren també la quantificació de les seves dades, però tan sols les ciències funcionals poden expressar-los en termes de lleis científiques.

L'última dimensió és l'evolutiva. Cada nivell funcional presenta canvis històrics de manera que, sense canviar la qualitat de la dinàmica funcional, es donen formes concretes de comportament que abans no es donaven.

Les dimensions qualitativa, quantitativa i evolutiva de cada ciència funcional permeten l'explicació d'una forma de comportament concreta, arrodonida amb la interdependència funcional existent entre aquelles ciències. Coincidim amb Hernández, Fernández i Baptista (2003), quan afirmen que la metodologia científica vinculada a les ciències funcionals és l'explicativa o experimental.

Metodologia Aplicada o Tecnològica

Són activitats científiques que es caracteritzen pel seu caràcter de coneixement aplicat. No són disciplines teòriques, malgrat que de la seva actuació es derivi un saber concret. Utilitzen tots els coneixements disponibles i els utilitzen de manera

sintètica i particular. És una activitat essencialment de síntesi, agrupant aquelles parts que més interessin dels coneixements que proporcionen les ciències formals. També poden utilitzar coneixements del saber morfològic i del saber ordinari en una actuació concreta; per això es constata que aquesta activitat científica és altament integradora, sovint qualificada d'artística.

Les quatre tecnologies bàsiques que es corresponen amb les mateixes ciències funcionals presentades són l'Enginyeria (aplicació dels elements fisicoquímics), la Medicina (salut orgànica), l'Educació (formació de la persona) i la Política (establiment de convencions socials). El caràcter sintètic i integrador de les tecnologies comporta formulacions teòriques que són molt útils per a la intervenció; serveixen per a la comprensió de situacions concretes i per a la resolució dels problemes derivats.

Aquesta clara diferenciació entre ciència funcional i ciència tecnològica també és recollida per Carr i Kemmis, però retornant-la al paradigma exclusivament positivista centrat en el descobriment de les lleis científiques que regeixen la docència:

Para los partidarios de la imagen de la educación como ciencia aplicada en el sentido que lo es la medicina, el énfasis no radica en la aplicación de las teorías psicológicas a las situaciones educativas, sino en identificar el cuerpo de leyes científicas que rigen estas situaciones y en definir los parámetros dentro de los cuales pueden actuar los maestros. Así como el médico ha de tener en cuenta las leyes de la biología... el educador ha de tener en cuenta el marco de leyes psicológicas que actúan en las situaciones educativas. (Carr i Kemmis, 1988, p. 73)

No sembla però, que aquesta concepció crítica sigui la que es derivi del model de camp, que li atorga un coneixement particular i sintètic dels recursos funcionals i morfològics.

Metodologia Formal o Instrumental

S'utilitza la paraula 'formal' per designar aquelles disciplines científiques que tenen per objectiu bàsic proporcionar formes d'actuació que assegurin la producció de coneixement. Disciplines que per si mateixes no proporcionen coneixement, sinó que són instruments per a la seva producció: faciliten l'acord en l'actuació coordinada per la recerca (lògica, matemàtica, etc.) Aquestes disciplines ofereixen als científics el mètode, que no es redueix tan sols als procediments experimentals o observacionals. Per la seva banda, Roca (1999, 2008) afirma que aquesta classificació de les ciències no nega el treball interdisciplinari ans al contrari, se li suposa, però insisteix que la interdisciplinarietat no comporta confusió d'objectius ni de mètodes.

Educació i aprenentatge en el model de camp psicològic

Moreno, Martínez i Trigo (1992) defineixen el que s'entén tradicionalment per aprenentatge com el procés responsable de l'assoliment de determinats resultats per part d'un individu que amb anterioritat no eren assolits. Igualment, un aprenentatge ja realitzat equival a un conjunt de coneixements disponibles –en terminologia cognoscitiva, emmagatzemats en la memòria– a l'hora d'enfrontar-se a una nova situació.

Segons aquests autors, entendre l'aprenentatge en el seu ús tradicional és entendre'l com a concepte disposicional (Ryle, 1967) que fa referència al procés psicològic considerat amb categoria d'assoliment o resultat. Això sense negar l'existència de l'aprenentatge quant a adquisició de nous repertoris, sinó que l'objecte d'estudi que es planteja és el conjunt de característiques del camp psicològic que faciliten o no la identificació de l'aprenentatge com un assoliment. D'aquesta manera, si hom

es pregunta «què s'aprèn», cal respondre que no s'aprenen coneixements en el sentit de coses morfològicament assenyalables o emmagatzemables en cap lloc físic, sinó que s'aprenen determinats nivells organitzatius de camp no assolits amb anterioritat, centrats en determinades competències o habilitats.

És possible, doncs, pensar en l'aprenentatge obviant els diferents criteris que fan creure l'existència de processos diferenciats. Per la seva banda, Roca (1999) afirma que el concepte d'aprenentatge és present en tot l'àmbit psicològic amb les adjectivacions pertinents en la terminologia tradicional: aprenentatge per condicionament, aprenentatge perceptiu, aprenentatge motor o aprenentatge social. Parlar d'aprenentatge no significa que hagin d'existir psicologies diferenciades a part, sinó que simplement cal fer esment a les diverses causes del camp psicològic per poder-ho explicar.

Si es parteix del principi general que la funcionalitat psíquica és la que es dona com a construcció ontogenètica en la vida particular de l'organisme, aprenentatge i conducta psíquica són sinònims. Igual que Moreno, Martínez i Trigo (1992), Roca afirma que el concepte tradicional d'aprenentatge s'utilitza sota un criteri disposicional i no comportamental, en concret en les categories d'assoliments (quan descriu el fet que ha realitzat una determinada relació psíquica) o bé dins la categoria de procés (quan es descriu en les fases en la construcció de la relació psíquica).

Però Roca (1999) afirma que hi ha un aspecte important relacionat amb la categoria de procés: tal i com va assenyalar Kantor (1967), parlar d'aprenentatge significa que es dona una programació per a l'establiment de comportaments. Això significa plantejar-se que determinades situacions psicològiques comporten que 'algú' les disposi per tal que es doni o s'instauri un comportament. Els educadors, afirma l'autor, disposen les coses per tal que es pugui donar una nova manera d'adaptació, amb qualsevol finalitat ajustativa, i que aquesta programació es dona en una determinada successió segons quins siguin els criteris i principis educatius i les condicions d'aprenentatge, molt influïda en els aspectes humans, per la determinació eficient social.

Aquesta programació comporta també la diferenciació entre les situacions d'educació formal (establiment cognoscitiu per part de l'educador de programacions didàctiques adients per a un determinat aprenentatge) i les situacions d'educació informal, mancades de la presència de l'educador i de la programació educativa específica, però possibilitant, també, l'adquisició de nous aprenentatges.

Els vincles entre els paradigmes i el model de camp psicològic

Positivisme i model de camp psicològic

Els cognoms que acompanyen al model de camp teòric, funcional i natural, podrien temptar el lector de classificar-lo ineludiblement com a positivista. Efectivament, una revisió poc acurada que es guiés pels significats comuns d'aquests cognoms, podria vincular el model de camp erròniament de manera exclusiva en el paradigma positivista. Com s'ha avançat en la introducció, els cognoms funcional i natural que etiquetarien el model de camp com a positivista en presentar adjectius similars, representarien un enfocament molt parcial i reduït del seu abast teòric.

Cal destacar l'equivalència que fa el paradigma positivista entre predir i explicar, perquè sembla que per predir els fenòmens estudiats sigui necessària la llei científica. El model de camp explica que predir i explicar no és el mateix; poden predir les ciències morfològiques que descriuen els fenòmens segons els seus trets físics més característics i els permet classificar. D'aquí s'esdevé la possibilitat de predir fenòmens en base a les seves regularitats descrites físicament. En canvi, les ciències morfològiques no poden explicar els fenòmens que descriuen. Explicar és diferent a descriure trets físics; explicar equival a raonar i analitzar els funcionalismes que conformen un determinat fenomen, explicar els perquè. I explicar funcionalment pot assolir diverses dimensions, entre les que s'han destacat la dimensió qualitativa, la dimensió quantitativa o canviant, i la dimensió evolutiva, en una taxonomia d'inspiració naturalista i aristotèlica. Les lleis físiques que el paradigma positivista fa sinònims del predir, apareixerien en la dimensió quantitativa de l'explicació funcional, o sigui, en representa una forma diferenciada d'explicació que fa referència exclusivament als canvis quantitius psicològics.

Carr i Kemmis (1988), barregen les diferents metodologies (descriptiva i funcional) sota l'aixopluc d'un únic paradigma, el positivista, esdevenint aquesta confusió entre els diferents objectius de cada ciència. No clarificar aquest punt i posar sota un mateix epígraf que la predicció és ciència morfològica, que l'explicació és ciència funcional i que només la ciència tecnològica és síntesi aplicativa, comporta una reducció de l'anàlisi de la racionalitat científica evident.

El model de camp en psicologia no admet les explicacions causals lineals que planteja el paradigma positivista com a expressió del mètode hipotètic-deductiu. No es conceben causes úniques i predecessores generadores d'efectes únics subsegüents. El mateix plantejament del model de camp es presenta multicausal (forma, matèria, finalitat, canvi i evolució) i només es poden explicar els fenòmens científics per la reunió contextualitzada de totes aquestes causes (Roca, 1999, 2008). El model de camp s'allunya del mecanicisme i determinisme de la llei de causalitat positivista. Per últim, respecte al tema de la causalitat, també s'insisteix en el fet que, la complexitat explicativa de l'ésser humà es reflecteix en el concepte d'integració funcional, que vol representar que un mateix fenomen psicològic pot estar integrat per diferents funcionalitats ajustatives i, també, paramètriques.

Per últim, el paradigma positivista manté els preceptes de l'empirisme anglès dels segles XVII i XVIII que expliquen que el coneixement només pot néixer mitjançant la realitat captada pels nostres sentits. Però el model de camp també emfatitza que allò sensorial és una funcionalitat diferenciada, reactiva i biològica que no genera directament coneixement ontogenèticament construït. Només n'és la seva base material: sense vida no hi ha psique. Per tant, no és certa l'expressió que el coneixement neix a través dels sentits; només es pot afirmar que les reaccions sensorials en són causes materials per l'establiment d'un tipus diferenciat de funcionalitat que és l'associació psicològica. Per altra banda, cal tenir present tots els elements reactius no manifestos que també serveixen de materialitat en la construcció individual de coneixement, en absència de la realitat generadora d'aquesta sensorialitat, al menys, de manera objectiva i estricta. Per exemple, com deia Ribes (1990), la funció substitutiva del llenguatge.

L'empirisme s'ha de relacionar amb la finalitat ajustativa. L'enfocament naturalista, segons el qual el medi és la font de diferents elements reactius biològics vers la construcció de coneixement, equival a entendre l'existència de múltiples medis ajustatius per part de l'ésser humà. D'aquesta manera s'incideix que la distinció dels principals processos psicològics bàsics s'esdevenen en el procés d'adaptació exclusiu als diferents medis comportamentals: el condicionament (ajustament a les condicions vitals de la persona), la percepció (ajustament a les condicions físicoquímiques determinades) i l'enteniment (ajustament a l'immens món de les convencions socialment establertes).

Hermenèutica i model de camp psicològic

El paradigma interpretatiu porta associats uns mots que es poden vincular amb el model de camp, sobretot en el seu caràcter pràctic i hermenèutic. De tota manera, cal precisar l'abast de cada terme. La mateixa funcionalitat psicològica anomenada enteniment, presenta ajustament a convencionalitats culturals tan diferents segons les civilitzacions existents i les creences dels seus participants. El model de camp insisteix en la doble possibilitat de construcció psicològica de la persona: un nivell funcional rígid o coneixement, i un nivell funcional canviant o interpretació. El discurs aristotèlic sobre el llenguatge reivindica també la significació i la metàfora com a construcció humana totalment natural i mantenint els dos nivells funcionals en la seva construcció:

...som els únics éssers vivents que ens movem entre la literalitat i la metàfora: som animals rectes i figurats alhora. És per això que no té gaire sentit que ens planyem perquè no tenim les paraules precises, una d'especial per a cada cosa: o que maldem per trobar designacions amb sentit únic. Som com som i ens hem fet com ens hem fet... (Tusón, 2008, p. 24)

Però la interpretació del paradigma hermenèutic no presenta exactament la mateixa significació que la interpretació del model de camp. El que distingeix l'acció humana és la presència d'un significat subjectiu (interessos, motivacions, intencionalitats). Aleshores, si es canvien aquestes disposicions explicatives (Ryle, 1967), per criteris de comportament, es fan equivalents el significat subjectiu al de finalitat cultural. I l'acció motriu esdevé un comportament motor humà ontogenèticament construït en la finalitat ajustativa convencional (enteniment interpretatiu).

El paradigma interpretatiu concep la societat creada pels propis subjectes i només és real en la mesura que els mateixos individus creen convencionalitats d'ajustament psicològic. L'individu interpretatiu no està al marge de la societat, hi viu en ella mateixa. I aquest plantejament de l'individu en la societat coincideix amb el model de camp, perquè la creació de convencionalitats necessita d'individus en interacció psicològica. Afegit a tot això, es reforça la idea del subjecte imbuït per la societat amb el concepte clau de determinació eficient social com a causa configurant de situacions particulars de construcció psicològica, que arrelen en l'explicació de les diferències individuals i de l'evolució particular d'un determinat comportament personal.

Així s'entén que la racionalitat interpretativa salva les formes particulars de vida social mitjançant el «significat subjectiu» de cadascú en llurs accions humanes. En el model de camp psicològic, les diferències individuals es respecten i s'expliquen per l'evolució psíquica que es concreta en els diferents determinats eficients, no tan sols el social. Units en aquesta idea, el paradigma interpretatiu i el model de camp

s'allunyen clarament de la homogeneïtzació dels individus que es poden explicar per preteses lleis generals causals per a una població considerada inert i passiva. Per altra banda, el paradigma interpretatiu s'esmuny a una concepció originalment mentalista o cognitivista dels processos psicològics que s'esdevenen en la persona.

S'insisteix en què les intencions i motius, en llenguatge disposicional, que mouen l'individu no són processos mentals ocults i estan plenament integrats en l'acció. Roca (1999) ja planteja que preguntar-se sobre la motivació torna a col·locar l'individu com una realitat corpòria i no com a comportament. El mateix autor afirma que motivació vol dir que mou i que, per tant:

Preguntar-se per la motivació vol dir preguntar-se per tot i encara més: per l'essència de tot, ja que en definitiva, preguntar-se per la motivació és preguntar-se pel moviment. (Roca, 1999, p. 310)

Això no vol dir que l'ús habitual de la motivació equivalgui a situacions de condicionament apertiu o aversiu que regulen la freqüència de la conducta d'un individu. Per tant, en no duplicar l'explicació de les motivacions i intencionalitats que cerca aquest paradigma, existeix un apropament a una línia naturalista d'explicació que enllaça amb el model de camp.

El paradigma hermenèutic també es relaciona amb la praxi, en l'aplicació en un context determinat. No s'insistirà en la taxonomia naturalista de les ciències que ja distingeix específicament la tipologia de ciències tecnològiques o pràctiques. De tota manera, cal reflexionar sobre la impossibilitat de realitzar investigació educativa sobre conceptes que no estiguin plenament explicats en el terreny teòric. No s'entén la necessitat de fer investigació sobre una realitat pedagògica que encara no es comprèn teòricament: si la teoria en què es basa la construcció del coneixement experimental no està ben arrelada i demostrada, quin tipus de coneixement caòtic s'esdevé en la praxi? Per això es gaudeix de l'encertada frase: «Res no es tan pràctic com una bona teoria» (Lewin, 1951, p. 169). Lògicament el lector avançarà que precisament la pràctica i la recerca de qualitat solidificarà els coneixements teòrics dels quals es parteix, idea que es completarà en les conclusions.

Encertadament, Roca (1999, 2008) afirma que en l'actual cultura altament tecnològica, l'aplicabilitat i l'utilitarisme d'aquest saber l'acaben confonent com l'única metodologia científica reconeguda popularment. Mai es pot desmerèixer la reflexió teòrica per estar esclavitzats per la professionalització o la mercantilització del coneixement segons les necessitats laborals del mercat de treball.

Carr i Kemmis (1988) afirmen que els practicants de l'educació han de posseir alguna comprensió prèvia del que fan, així com un conjunt complex, malgrat que no sempre explícit, de creences per les quals llurs pràctiques educatives adquireixen sentit. És per això que els practicants de l'educació han de posseir alguna teoria prèvia, necessàriament, han de tenir algun tipus de teoria que serveixi per explicar i orientar la seva conducta d'intervenció pedagògica:

L'ensenyament només pot ser entès pel marc de referència dins del qual els practicants troben sentit al que fan. Els professors no podrien ni començar a «practicar» si no tinguessin algun coneixement teòric sobre la situació dintre de la qual actuen i alguna idea sobre el que s'ha de fer. En aquest sentit, els dedicats a la «pràctica» de l'educació han de posseir alguna teoria prèvia que estructurari les seves activitats i guii les seves decisions. (Carr i Kemmis, 1988, p. 126)

Emancipació i model de camp psicològic

El plantejament cabdal del paradigma sociocrític consisteix en alliberar l'educador i l'investigador pedagògic de les teories preestablertes que poden limitar la recerca d'acord amb els interessos del participant. Fer presents els «significats subjectius» de cada participant en la recerca educativa, però, no vol dir que aquests siguin veritables i no estiguin contaminats per creences i ideologies anteriors. Sovint emparentat amb ideologies marxistes i de transformació social, aquest paradigma voldria la transformació de l'ordre social establert, alliberant l'individu de creences preestablertes en la recerca del bé comú dels ciutadans. Aquesta línia de pensament casa amb la idea que el model de camp psicològic s'allunya dels plantejaments teòrics sobre psicologia que estan de moda o que són més clarament reforçats per la comunitat científica més estesos en la bibliografia contemporània (Neurociències, Cognitivisme, Conductisme, Psicologia de les Diferències...).

El risc de no exposar una reflexió psicopedagògica en un dels models més acceptats en la comunitat científica contemporània o el fet de no encaixar-la dintre dels paradigmes teòrics socialment acceptats, permet la redacció de tesis en l'embolcall teòric que és més convincent per l'autor, en aquest cas, el model de camp psicològic. I, en aquest procés de recerca del model teòric, s'ha donat, paral·lelament, l'emancipació de les teories comunament acceptades per la comunitat científica perquè aquestes no casaven amb els interessos investigadors de l'autor i de la seva concepció de la individualitat humana. En aquest cas, la reflexió no imbuïda pels corrents de pensament més acceptats i poder escriure en el marc de referència desitjat expressa, tanmateix, una petita revolució cultural en l'àmbit de la psicologia. Una petita transformació de l'ordre contemporani establert en virtut exclusivament de la recerca i la comprensió de la individualitat humana, i no pel fet escandalós de crear escola o diferenciar-se indulgentment de la resta d'investigadors.

L'altre gran convenciment del paradigma sociocrític és el fet que siguin els mateixos educadors els que investiguin sobre la seva realitat educativa. La condició de pedagog obeeix al neguit de millora de la pràctica educativa, l'aplicació en la praxi del coneixement teòric. L'anàlisi teòrica psicopedagògica no es contempla allunyada de la intervenció educativa; no es pretén bastir un coneixement teòric sense referent en la realitat. Ans al contrari. El que es cerca és un coneixement teòricament ben construït, ben fonamentat, gens asèptic, compromès socialment en la realitat que li dona significació, i allunyat de les intuïcions que donen sentit a algunes teories psicopedagògiques. No es tracta d'elaborar coneixement en una simple línia utilitarista del mateix, es tracta de progressar en el saber científic per millorar la praxi: la generació de coneixement funcional psicològic vers l'aplicació tecnològica educativa.

D'aquesta manera, s'incideix en una línia de recerca que compleix el precepte emancipador que siguin els mateixos educadors els responsables últims de la investigació pedagògica. Precepte que, en els investigadors educatius compromesos, no ha estat només la línia de treball a desenvolupar, sinó també l'explicació d'allò que importava al propi docent i nascut de la pròpia praxi educativa quotidiana. Només la història d'intervencions pedagògiques del participant fan possible la transformació de la docència; sense aquest lligam amb la realitat educativa, la innovació és inexistent.

Per últim, tot i retornar als plantejaments naturalistes aristotèlics compartits amb el plantejament interpretatiu i que també fonamenten el model de camp, destacar el

fet que els teòrics del paradigma sociocrític valoren la investigació-acció (*action research*) com a model didàctic d'intervenció pedagògica adequada per l'educador que vol canviar la praxi. Es tracta del model didàctic d'intervenció que té casualment en Kurt Lewin un dels seus antecedents teòrics, el mateix autor que és un clar antecedent del model de camp. De fet, el terme *action research* fou encunyat pel propi Lewin.

Conclusions

El model de camp psicològic presenta vincles teòrics amb els tradicionals paradigmes d'investigació educativa. Això posa de manifest que quan s'intenta comprendre un fenomen pedagògic determinat des d'un paradigma concret, com ha estat tendència en la universitat en els darrers anys, es cau en un reduccionisme inherent a la comprensió del fenomen. Si aquesta parcialització de la realitat educativa és conscient per part de l'investigador, i només forma part d'una primera fase de recerca que s'haurà de completar en el futur amb altres metodologies científiques, l'actuació és èticament honesta. Sovint s'han d'acotar tesis i projectes per l'abast que poden arribar a tenir i perquè sempre és millor un petit pas en la producció de coneixement, però d'alta qualitat, que no pas voler abastar objectius desmesurats i passar superficialment sobre els fenòmens. Però si la pertinença a un determinat paradigma pot esclavitzar i determinar innecessàriament els resultats de la recerca, l'actuació que se'n deriva pot resultar gremial i poc defensable.

Probablement, les metodologies científiques associades a cada paradigma (quantitatives o qualitatives), ja posen de manifest que la recerca ha de formar part necessàriament d'una xarxa d'apropament a la realitat educativa interdisciplinària. Recentment, i a manera d'exemple, Anguera (2009) ha posat de manifest que dades tractades tradicionalment amb metodologia quantitativa, que reduïen comportaments a números, poden ser actualment enteses amb metodologies molt més qualitatives. En canvi, materials textuais i narratius propis de tractaments més qualitius, poden ser referits al tractament quantitatiu i estadístic. El desenvolupament de les tecnologies de la informació i dels programaris diversos de tractaments de dades han possibilitat que les tradicionals fronteres entre metodologies es vagin esvaïnt. També els metodòlegs Hernández, Fernández i Baptista (2003) remarquen clarament que una mateixa investigació pot presentar finalitats exploratòries en els inicis, passar a ser descriptiva i correlacional (primeres formes de producció de coneixement segons la taxonomia naturalista) i, finalment, encetar la recerca experimental del fenomen.

En aquest context de pensament, el model teòric de camp es presenta en una visió holística de la ciència que intenta respondre a la construcció psicològica de la individualitat humana respectant els preceptes anteriors. D'aquesta manera apareixen vincles del model teòric de camp amb el model positivista (metodologies descriptives i experimentals), amb el paradigma interpretatiu (la mateixa paraula interpretació s'utilitza en el discurs naturalista de construcció psicològica canviant per l'adaptació a convencionalitats socials), i amb el paradigma sociocrític (connexió amb la realitat socioeducativa en la que la recerca es du a terme).

Referències

- Anguera, T. (2009) «Avaluació en la intervenció psicopedagògica». *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 23-24, p. 101-108.
- Aristòtil (1988) *Metafísica*. Madrid, Espasa Calpe.
- Barrio, J. (1984) *Historia de la Filosofía*. Barcelona, Vicens-Vives.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988) *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez-Roca.
- Damasio, A. R. (2003) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.
- Dilthey, W. (1986) *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid, Alianza.
- Fullat, O. (2003) «Mètode i ciències humanes». *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 12, p. 15-36.
- Habermas, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill Interamericana.
- Kantor, J.R. (1967) *Psicología Interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México, Trillas, 1978.
- Kuhn, T.S. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 2005.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science*. New York, Harper and Roe.
- (1988) *La Teoría del Campo en la ciencia social*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Martínez, M.; Gros, B. (1987) *Elements de les teories de l'Aprenentatge per a l'estudi del procés educatiu*. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias (PPU).
- Moreno, R.; Martínez, R.; Trigo, E. (1992) «Modelo de Campo y la interpretación mental de lo cognitivo», a *Universidad Complutense de Madrid, Inteligencia y cognición: homenaje al profesor Marino Yela Granizo*. Madrid, Complutense, p. 257-273.
- Popper, K. R. (1934) *La lógica de la investigación científica*. Barcelona, Laia, 1986.
- Redondo, R. (1992) «Entendimiento y percepción desde el paradigma de H. Rorschach», a *Universidad Complutense de Madrid, Inteligencia y cognición: homenaje al profesor Marino Yela Granizo*. Madrid, Complutense, p. 345-356.
- Ribes, E. (1990) *Psicología General*. México, Trillas.
- Roca, J. (1997) «Movimientos y Causas. Manifiesto para una Psicología Natural». *Acta Comportamental: Revista latina de análisis del comportamiento*, 5 (1), pp. 5-16.
- (1999) *Psicología: una introducción teórica*. Volum I-II. Barcelona, Edimac.
- (2002) *El mite de l'innatisme*. Barcelona, Edimac.
- (2006) *Automotivación*. Barcelona, Paidotribo.
- (2008) *Seminario de Filosofía Naturalista*. Disponible a: <http://psnaturalista.blogspot.com/2008/10/seminario-filosofa-naturalista.html> [accés: 4.2.2009].
- (2009) *Liceu Psicologic*. Disponible a: <http://www.liceupsicologic.org> [accés: 4.2.2009].
- Ryle, G. (1967) *El concepto de lo mental*. Buenos Aires, Paidós.

- Tejedor Campomanes, C. (1993) *Introducció a la Filosofia*. Barcelona, Cruïlla.
- Trilla, J. (1986) *La Educación Informal*. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias (PPU).
- Tusón, J. (2008) *Això és (i no és) Allò*. Badalona, Ara Llibres.
- Wagensberg, J. (1998) *Ideas para la Imaginación impura*. Barcelona, Tusquets Editores.

Los paradigmas científicos en la investigación educativa y el modelo de campo psicológico

Resumen: En los últimos años, en el ámbito de la investigación pedagógica, ha existido la necesidad implícita de enmarcar una tesis o artículo bajo la influencia de uno de los tres paradigmas clásicos de la racionalidad científica (Positivista, Interpretativo y Socio-crítico). Los discursos educativos han estado preñados de continuas referencias a los paradigmas científicos, destacando sus excelencias o limitaciones en función de cada ideología. Este hecho puede desorientar la preocupación científica real en el temor de sentirse etiquetado: vincular la investigación a un único paradigma puede comportar una lectura pretendidamente desviada del contenido. En esta línea de pensamiento, asumir el modelo teórico de campo para la investigación en pedagogía, permite no tener que pasar por el filtro de una elección que puede resultar artificiosa, negando al mismo tiempo, un actuar ecléctico que no sería nada más que la asunción selectiva del concepto «paradigma».

Palabras clave: paradigmas científicos, investigación educativa, modelo de campo psicológico, psicología, educación

Les modèles scientifiques dans la recherche éducative et le modèle de champ psychologique

Résumé: Au cours de ces dernières années il y a eu une nécessité implicite, dans le domaine de la recherche pédagogique, de placer toute thèse ou tout article à l'abri de l'un des trois modèles classiques de la rationalité scientifique (positiviste, interprétative ou socio-critique). Les discours éducatifs ont été empreints de références continues aux modèles scientifiques, en en distinguant les succès ou les limitations en fonction de chaque idéologie. Ceci peut gêner la préoccupation scientifique réelle dans la crainte de se sentir étiqueté : lier la recherche à un unique modèle peut en effet comporter une lecture biaisée du contenu. Dans cette ligne de pensée, assumer le modèle de champ pour l'investigation en pédagogie permet de ne pas être obligé de passer au crible d'un choix qui peut résulter artificieux et refuser aussi une manière d'agir éclectique qui ne serait pas davantage qu'une assomption sélective du concept de modèle.

Mots-clés: modèles scientifiques, recherche éducative, modèle de champ psychologique, psychologie, éducation

Scientific paradigms in education research and the psychological field model

Abstract: In recent years in education research, there has been an implicit need to frame a thesis or article under the umbrella of one of the three classical paradigms of scientific rationality (positivist, interpretive and socio-critical). Educational discourse has been peppered with continuous references to the scientific paradigms, and their limitations or excellence has been highlighted depending on the ideology. This may interfere with real scientific concerns, due to the fear of being labelled: if research is linked to one paradigm, the interpretation of its content may be biased from the outset. In this line of thought, if researchers adopt a field model for education research, they can avoid making a choice that may be contrived and reject an eclectic method that is no more than a selective assumption of the "paradigm" concept.

Key words: scientific paradigms, education research, psychological field model, psychology, education