

TENDENCIAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Luz Marina Contreras*

luzmarinac@gmail.com

mar493@yahoo.com

(UPEL-IPC)

Recibido: 19/01/2011

Aprobado: 07/04/2011

RESUMEN

La investigación educativa ha sido afectada por la crisis de la fundamentación de la ciencia, lo que ha traído consigo la utilización de diversas metodologías y un proceso constante de discusión, reflexión y de revisión epistemológica que hace la situación más compleja y desorientadora, ya que no se limita a la obtención de los datos, sino a la relación entre la teoría y la práctica. El objetivo de esta investigación fue develar las tendencias de los paradigmas investigativos asumidos en las producciones de los doctorados de educación de tres universidades venezolanas. El estudio es constructivista, basado en la fenomenología. El procedimiento se realizó en tres fases: lectura preliminar del material, análisis e interpretación. Del análisis se desprende una incongruencia entre el modelo onto-episte-metodológico asumido con el objeto de estudio y el énfasis en justificar lo procedimental en lo filosófico.

Palabras clave: ontología; epistemología; paradigmas de investigación.

* **Luz Marina Contreras.** Dra. en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Análisis de Datos (UCV). Docente de seminarios de Investigación de doctorado y maestría en la UNEFA y IPMJMSM. Tutora y Asesora de tesis doctorales en Educación, asesora en análisis cuantitativo y cualitativo.

TRENDS ON THE RESEARCH PARADIGMS IN EDUCATION

SUMMARY

Educational research has been affected by the crisis in the foundations of the science, which has led to the use of different methodologies and an ongoing process of discussion, reflection and epistemological revision that makes the situation more complex and misleading because it does not limit to the collection of data, but to the relationship between theory and practice. The objective of this research was to uncover trends of the investigative paradigms assumed in the productions made in education doctorates in three Venezuelan universities. The study is constructivist, based on phenomenology. The procedure was performed in three phases: preliminary reading material, analysis and interpretation. From the analysis we can deduce a discrepancy among the model onto-epistemological and methodological assumed for the purpose of study and justify the emphasis on the procedural to the philosophical. From this it emerged that the research trends are directed toward the constructivist paradigm or interpretive naturalist.

Keywords: ontology; epistemology; research paradigms.

TENDANCES DES PARADIGMES DE RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ

La crise des fondements de la science a touché la recherche éducative. L'emploi de plusieurs méthodologies et un processus permanent de discussion, de réflexion et de révision épistémologique donnent lieu à une situation plus complexe et qui déconcerte, parce qu'il s'agit non seulement de l'obtention de données, mais aussi du rapport entre la théorie et la pratique. L'objectif de cette recherche était celui de dévoiler les tendances des paradigmes de recherche lors des travaux faits pour obtenir le titre de docteur dans trois universités vénézuéliennes. L'étude est constructiviste et fondée sur la phénoménologie. Celle-ci a été menée dans trois étapes : lecture préliminaire du matériel, analyse et interprétation. Pour ce qui est de l'analyse, il faut remarquer une incongruité entre le modèle onto-épistémologique choisi avec l'objet d'étude et l'emphase pour justifier le procédé au philosophique. Les tendances de recherche sont alors dirigées vers le paradigme constructiviste ou naturaliste-interprétatif.

Mots clés: ontologie ; épistémologie ; paradigmes de recherche.

TENDÊNCIAS DOS PARADIGMAS DE PESQUISA EDUCACIONAL

RESUMO

A investigação educacional foi afetada pela crise de fundamentação da ciência, causando a utilização de diversas metodologias, bem como um processo constante de discussão, reflexão e de revisão epistemológica que torna a situação mais complexa e desorientadora, já que não se limita à obtenção dos dados, mas também à relação entre a teoria e a prática. O objetivo do presente estudo foi mostrar as tendências dos paradigmas de pesquisa utilizados nas pesquisas dos doutorados em educação de três universidades venezuelanas. Este estudo é construtivista e se baseia na fenomenologia. O procedimento foi realizado em três fases: leitura preliminar do material, análise e interpretação. Na análise se achou uma incongruência entre o modelo onto-episte-metodológico utilizado como objetivo do estudo e se insistiu consideravelmente em justificar o procedimental em lugar do filosófico. Do estudo pode se concluir que as pesquisas têm tendências ao paradigma construtivista ou naturalista-interpretativo. **Palavras chave:** ontologia; epistemologia; paradigmas de pesquisa.

Introducción

La crisis de la ciencia que se inició a mediados del siglo XX, en la cual se criticaba a las ciencias naturales como modelo del saber científico y su exagerada fe en el método que la ciencia utilizaba (cientismo), trajo como consecuencia la propuesta de otras formas con la naturaleza de los problemas estudiados como es el caso de las ciencias sociales; filósofos como Heidegger (1912), Dilthey (1860), Schutz (1960), Popper (1968), Apel (1960), Habermas (1987) entre otros, se dieron a la tarea de replantear la fundamentación de las ciencias, en la que no sólo la ciencia natural era el verdadero conocimiento que podía resolver todos los problemas, sino que también existían otros problemas que podían ser solucionados a través de la ética y de la ideología.

Ese conocimiento generado a través de los procesos investigativos, aplicados y utilizados en los distintos campos del saber, se ha constituido en el principal capital de la sociedad y ha adquirido un significativo valor económico que se justifica como el

producto más valioso en la actualidad, convirtiendo a la educación en el principal instrumento para la transformación y modernización de la sociedad.

Desde esta realidad, son las universidades las que están llamadas a producir conocimiento y tecnología, al actuar como instituciones que activan y potencian la investigación desde su práctica docente, para resolver problemas complejos e interdisciplinarios, indagar el por qué de las cosas, comprender nuevos lenguajes y vincularse, conscientemente, con la problemática local, nacional e internacional.

En consecuencia, las universidades ocupan un lugar especial en el avance de los saberes y son los estudios de pregrado y postgrados los que contribuyen con la producción intelectual y el avance tecnológico (Marval y Acosta, 1996 y Morles, 2004).

En este sentido, el proceso de aprendizaje que se produce en las instituciones educativas cambia la relación tradicional entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La persona que aprende y que investiga entra en relación dialéctica, de conversación, de discusión con el fenómeno que estudia, con la finalidad de comprender y explicar la realidad de una forma interactiva, crítica, reflexiva y transformadora. Este conocimiento es un proceso de construcción a través de percepciones que son interpretadas y reconstruidas a partir de signos, símbolos captados por los sentidos así como de la capacidad de imaginar, soñar, crear, descubrir y comprender una realidad (Morin, 2000; Hernández, 1998).

Desde esta perspectiva, los programas de postgrados (específicamente las maestrías y doctorados) tienen como objetivo primordial la formación de investigadores que relacionen estrechamente la formación y la práctica investigativa para la producción de conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

Sin embargo, en Venezuela se le ha atribuido a los estudios de postgrados características tales como: a) escasa vinculación de la investigación con sectores externos a la academia y con los problemas del país (Morles, Álvarez, Camino, Manzanilla, Nieves, Rada y Salcedo, 1997); b) la universidad produce profesionales en serie, preparados para desempeñarse en una actividad específica, pero carentes de una visión adecuada de los problemas nacionales

y mundiales, y desprovistos de iniciativa y capacidad para buscar soluciones propias a los problemas que afronta el país (Moreno, 1988) y, no menos elocuente, c) los programas de postgrados se han orientado hacia la formación de docentes universitarios que están fuera del objetivo principal: la formación de investigadores para la construcción de conocimiento (García Guadilla, 1997).

A esto se suman los resultados de una investigación titulada *La Educación de Postgrado en Venezuela. Panorama y Perspectivas* realizada (2004) en Venezuela por Morles, publicada y presentada en la UNESCO acerca de las perspectivas de la educación de los postgrados. Allí se revela que en Venezuela se ha producido progresos significativos en materia de estudios de postgrado. Su volumen y diversidad han crecido en forma acelerada ... [pero] a pesar de que Venezuela está entre los países que en América Latina tienen mejor posición en esta materia, lo cierto es que el número de estudiantes de postgrado sólo llega a unos 68.000 (o sea, 0,25% de la población), lejos del 1% que tiene Estados Unidos. Desde luego, el problema no es sólo cuantitativo sino también cualitativo, por cuanto la poca investigación científica que se hace en los postgrados es ciencia que se acerca a pura, sin fin utilitario, o ciencia aplicada que nunca se aplica (pp. 54-55).

De lo cual se deriva que los estudios de postgrados son insuficientes para resolver una situación problemática que favorezca el avance del conocimiento. No obstante, Venezuela no es el único en América Latina que presenta esta realidad. En México, Huffmann (2007) obtuvo como resultados que existe la tendencia a confundir la transmisión del conocimiento con la producción y la aprehensión de ese conocimiento. Comenta el autor que el investigador ha transitado caminos tortuosos “que van desde la explicación conceptual hasta la práctica metodológica” (p. 16). Pero, en ese transitar ha existido una preocupación por la pérdida de los fundamentos epistémicos, entendida ésta como los fundamentos del conocimiento científico, lo que obliga al investigador a reflexionar en relación con “la producción, gestión y difusión de conocimientos científicos, al cuestionamiento de las verdades del pensamiento y sobre el conocer la realidad educativa” (p. 17).

La investigación de Huffmann (2007), de carácter filosófico, tuvo como *corpus* textual el estudio de 258 trabajos seleccionados a través de un muestreo no probabilístico, de investigaciones presentadas en 5 eventos científicos a nivel nacional entre el 2002 y el 2006.

Una de las observaciones fue que las decisiones metodológicas se centraron en los propósitos y finalidades de sus investigaciones. El diseño de la investigación, los antecedentes, la aplicación de los instrumentos y las argumentaciones no fueron elementos relevantes para influir en la determinación de los objetos de estudio. Como conclusión final, fue poco común la vigilancia epistemológica de los investigadores ante la selección y formas de abordar sus objetos de estudio.

Estas observaciones concuerdan con los resultados de la investigación de Morles (2004) al manifestar que en el modelo científico que aplican ignoran u olvidan la existencia de otros fines como, por ejemplo, **la construcción de teorías** y, que considerar otras concepciones o enfoques diferentes de la investigación, implica la reflexión y crítica sobre los postulados epistémicos de la ciencia y sus aplicaciones. Postulados epistémicos que se entienden como el “conjunto de suposiciones de carácter filosófico de la que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda de conocimiento” (Páramo y Otálvaro, 2006, p. 3) que explica cómo funciona la ciencia, su orden constitutivo, la procedencia de su objetos y conceptos.

En este sentido, la epistemología (teoría del conocimiento) proporciona una serie de principios y posturas filosóficas, a partir de las cuales un investigador explicita su concepción de ciencia y de conocimiento como lo manifiesta Morin (2000) al definirla como una “selección de los conceptos maestros que están integradas en el discurso o en la teoría” (p. 29) que instaura relaciones, nexos, entre los métodos a utilizar por el investigador para abordar la realidad. Estos nexos implican la articulación de las teorías, supuestos epistemológicos, métodos y técnicas que proveen un orden de relaciones, conexiones y coherencia en el discurso.

Todo investigador debería preguntarse con cuál teoría trabaja cuando investiga, con cuál enfoque, con cuál modelo epistemológico, tal y como Aristóteles indicó de “como el orador al comienzo de sus

escritos, [señala] la perspectiva desde la que es preciso entender sus afirmaciones” (Gadamer, 1992, p. 301).

Investigaciones que dan cuenta de la necesidad de fundamentar epistemológicamente las producciones intelectuales tenemos la de Parra (2005), titulada *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en la Ciencias Sociales*. Esta investigación refiere al énfasis del estatuto epistemológico de la investigación cualitativa. Esta autora inicia su discurso con el objetivo que tienen las teorías científicas como es “explicar y no salvar a nadie” (p. 12) y, que las teorías filosóficas buscan preservar un principio, un valor, proteger o justificar alguna ciencia o acción. Sobre la base de este pensamiento, la autora establece que el objetivo de esta investigación es fundamentar con epistemología el modelo de investigación cualitativa, que permita a los investigadores de Ciencias Sociales realizar investigaciones en este campo, que dé el rigor comparable al de las investigaciones científicas.

Argumenta que el concepto de paradigma ofrece modelos de investigación y que este concepto no es reciente, sino que fue utilizado por Platón en varios sentidos como “muestra, ejemplo, modelo”, este último más acorde con la representación de la realidad y que esta representación expresada como modelo impulsa a seguirlo. Precisa, que la elección que se haga en cuanto a un modelo epistemológico determina el tipo de problema que se desea explorar y las técnicas e instrumentos que el investigador utilizará para dar respuestas a sus interrogantes.

Rivera (2003), en el estudio titulado “Posturas epistémicas de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje”, plantea que los docentes a pesar de haber recibido cursos de capacitación acerca de la forma de la evaluación cualitativa, éstos no logran separarse de la práctica de la evaluación que los ha acompañado durante su quehacer pedagógico, demostrando incongruencia entre lo que dicen y lo que saben de los nuevos enfoques de evaluación y su práctica docente como tal.

Entre los resultados obtenidos destacó que existen docentes que aplican una evaluación fundamentada en el paradigma positivista, ya que conciben la evaluación como sinónimo de

medición de productos de aprendizajes, cuya máxima función es asignar calificaciones al rendimiento escolar de sus alumnos, con el fin de promover y certificar sus estudios.

Asimismo, manifiesta que hay docentes que evalúan bajo el paradigma interpretativo, valoran y comprenden los resultados de la acción educativa a través de los procesos de pensamiento, análisis, investigación, actitudes y valores que promueven la autoestima de sus alumnos como persona.

Estas investigaciones enfatizan la importancia que tiene el modelo epistemológico para dar basamento filosófico y metodológico a las distintas realidades estudiadas en educación.

Esta necesidad de establecer un fundamento epistemológico en las producciones intelectuales y, en la forma de ejercer la práctica y praxis educativas, motivó a realizar una investigación para develar las tendencias de los paradigmas investigativos asumidos por los autores en sus producciones intelectuales en los doctorados de educación en las universidades más emblemáticas de Venezuela: la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas.

Para ello, se realizó un análisis de contenido de las tesis doctorales aprobadas, que develaran la posición epistémica explícita o implícita en las que se fundamentan para comprender la lógica de su discurso en correspondencia con el modelo epistémico asumido. Los paradigmas que se consideraron este análisis porque emergieron de las producciones intelectuales fueron: el Positivismo, el Postpositivismo, el Construcionismo social o Constructivismo, la Teoría Crítica

El positivismo. Este enfoque o paradigma plantea la naturaleza empírica del conocimiento en una teoría que enlaza ese conocimiento al desarrollo intelectual del individuo y de la sociedad y en un plan para aplicar los métodos de la ciencia al estudio de las relaciones sociales. Intenta reemplazar, en nombre del progreso, la religión y la metafísica con los procedimientos empíricos de la ciencia moderna (Hernández, 1998). Entre sus representantes más relevantes tenemos a Kant (1724-1804), Descartes (1596-1650),

Comte (1798-1857), Wittgenstein (1889-1951), Russell (1872-1970), Carnap (1891-1970) entre otros.

El supuesto ontológico de este paradigma refiere que en “el universo existen fenómenos similares... [y] si hay circunstancias similares en grado suficiente, volverá a ocurrir” (Damiani, 2005, p.108). Esto supone la existencia de un orden en el que la experiencia es la condición que permite la estructuración del conocimiento.

Uno de los aspectos que caracteriza al empirismo como corriente epistemológica en la investigación y en la producción del conocimiento es el lugar que ocupa el dato, si se parte del supuesto de que la verdad está contenida en los hechos, entonces el objetivo principal está en constatar y medir esos hechos, con el fin de establecer las relaciones que permiten realizar una mayor abstracción y en consecuencia la generalización de los mismos. Estos datos se registran a través de diferentes técnicas consideradas objetivas, fundamentadas en reglas estadísticas.

Otro de los modelos epistemológicos de este paradigma o enfoque es el racionalismo, el cual plantea que las verdades no pueden ser inferidas de la experiencia ni generalizadas, éstas sólo pueden inferirse del propio entendimiento. Descartes manifiesta que las ideas innatas permitían el acceso al reino objetivo de las verdades eternas y, Kant que la razón se adquiere empíricamente mediante la producción de juicios sintéticos-*a priori* (Spinoza, Fichte, Leibniz, Hegel y Schelling en los siglos XVII, XVIII y XIX c.p. La Fuente, 2004).

En el racionalismo, el aspecto ontológico supone una realidad aprehensible impulsada por leyes y mecanismos naturales inalterables. El conocimiento de cómo es la realidad está sujeto al convencionalismo de la generalización en el que toman importancia las leyes de causa y efecto.

En su epistemología, el investigador y el objeto investigado son independientes, éste debe ser capaz de estudiar al objeto sin influenciarlo y sin ser influenciado por él, cuando el investigador sospecha cualquier influencia externa o interna debe buscar las maneras de eliminar esas influencias o reducirlas, que los valores y los prejuicios no intervengan

en los resultados y que se cumplan los procedimientos tal y cual como se planificaron (Imbernón, Alonso, Arandia, Cases, Cordero, Fernández, Revenga, Ruiz de Gauna, 2004).

Este enfoque también se fundamenta en el positivismo lógico, que divide las proposiciones en dos clases: las proposiciones formales como las de la lógica y las matemáticas puras y las proposiciones fácticas que requieren ser verificadas empíricamente; su lema era que “el significado de una proposición consiste en su método de verificación” (Ugas, 2005).

Los positivistas lógicos partieron del análisis de la estructura lingüística de las teorías científicas para obtener rigor científico en la descripción y explicación de los fenómenos naturales y culturales, con la finalidad de resolver científicamente los problemas filosóficos (Damiani, 2005). La metodología utilizada es experimental y manipuladora, las hipótesis o preguntas son presentadas en forma de proposiciones y se sujetan a una prueba empírica de verificación, las condiciones en donde se presenta la realidad deben ser controladas (manipulación), para evitar que los resultados se vean afectados (*op. cit.*).

Postpositivismo. En 1922, cuando se constituye el círculo de Viena se inician las críticas de carácter racionalista a las tesis empíricas inductivas del positivismo. Se origina así el **racionalismo crítico**, el cual postula que la ciencia se inicia con conceptos no derivados de la experiencia, sino que el investigador valiéndose de su intuición, plantea sus ideas en forma de hipótesis, que pone a prueba confrontándolas con las observaciones o los experimentos (Hernández, Romero y Bracho, 2005).

Entre los representantes más destacados de este modelo epistemológico se encuentran: Karl Popper (1922-1996), Imre Lakatos (1922-1974), Thomas Kuhn (1922-1996), Paul Feyerabend (1924-1994) y Mario Bunge (1919) entre muchos. De estos representantes el más influyente ha sido Karl Popper en la segunda mitad del siglo XX. Este filósofo se destacó por las fuertes críticas que hizo al positivismo lógico, dirigidas hacia el método inductivo, el cual lo caracteriza como “insatisfactorio...dudo de que siquiera sea posible formular de forma adecuada un principio de esta índole... Un principio a todas luces falso” (Popper, 1998, pp. 35-36).

El punto de partida de la filosofía de Popper se centra en la importancia que se le atribuye a las teorías científicas, así como a la contrastación negativa con la experiencia, por la vía de la falsación. Popper propone como "... criterio de demarcación la refutabilidad empírica (o falsabilidad). Por refutabilidad empírica o falsabilidad de una teoría entiendo la existencia de enunciados observacionales... cuya verdad refuta una teoría" (*ob.cit.*, p. 32). Argumenta que ninguna teoría puede considerarse como tal, éstas son meras conjeturas sino han sido contrastadas; ya que el objetivo de la ciencia y de la filosofía no es la posesión de la verdad sino la búsqueda de ella (Prada, 1994).

En la década de los 60, Kuhn introduce el término de paradigma considerado como el conjunto de conceptos referidos a las "... generalizaciones... para describir las creencias compartidas por la comunidad" (Kuhn 1971, p. 81). Al referirse al proceso evolutivo de la ciencia, señala que hay un período en el que existen diversos paradigmas que explican un mismo fenómeno y que uno de éstos se convertirá en el paradigma dominante aceptado y compartido por una comunidad. Manifiesta que cuando un paradigma no puede dar respuesta a los problemas que se presenta, aparece la crisis de ese paradigma, entonces se buscan otras teorías que den respuesta y, si se encuentra o descubre ese paradigma, éste absorbe a los otros paradigmas o los reemplaza, en ese momento se da la revolución científica.

Imre Lakatos, matemático y filósofo húngaro, por su parte, desarrolló el concepto de programas de investigación, y este surgió como una respuesta a las críticas que Popper formuló sobre las ideas de los paradigmas de Kuhn. Para Lakatos, las teorías de investigación constituyen un programa de investigación, que pueden presentar cambios progresivos. En estos programas existe una heurística negativa y una positiva. La positiva sirve de guía e indica como continuar el programa, mientras que la heurística negativa prohíbe la refutación del núcleo firme, entonces cuando un programa de investigación se enfrenta a anomalías empíricas que teóricamente no ha podido predecir, se reemplaza por un programa de investigación rival (Lakatos, 1993).

En el **postpositivismo**, la ontología es el realismo crítico, la realidad existe pero sólo para ser comprendida imperfectamente, cualquier afirmación acerca de ella debe someterse a un examen crítico para facilitar la aprehensión de la realidad tan fiel como sea posible.

Epistemológicamente, este paradigma es dualista-objetivista; dualista porque no puede sustentar que la objetividad sea un ideal normativo, las tradiciones críticas se convierten en la legitimidad externa del conocimiento que se presenta, ya que este puede ser probado como falso (Guba y Lincoln, 1990). La objetividad permanece como un “ideal regulador” a través de los guardianes externos como los expertos que validan la información y la comunidad crítica en donde los árbitros, colegas, editores representan un papel importante para avalar los resultados de la investigación; los hallazgos repetidos son considerados como reales pero sometidos a la prueba de la falsabilidad (*op. cit.*, 1990).

Metodológicamente es experimental, manipuladora modificada, busca la pluralidad crítica como una forma de probar la falsedad, más que verificar una hipótesis. Este paradigma busca, en la metodología, realizar la investigación en contextos más naturales para reunir información situacional e introducir el descubrimiento como un elemento de la investigación; solicita puntos de vistos para determinar significados y propósitos que las personas otorgan a su comportamiento (*op. cit.*).

Construccionismo social o Constructivismo

El construccionismo social o constructivismo como suele llamarse (Guba y Lincoln, 1990), naturalista-interpetativo (Pérez S., 2001), tiene como fundamentos filosóficos a la fenomenología (Szilasi, 1973), al interaccionismo simbólico de Blumer (Rizo, 2004), la fenomenología ontológica de Heidegger, la hermenéutica de Gadamer (2000), a la hermenéutica de Dilthey y a la fenomenología social de Schutz (Schuster, 2001), entre otras.

La naturaleza de este paradigma es dinámica, múltiple, holística, construida; su finalidad es comprender e interpretar la

realidad, existe interacción entre el investigador y su objeto de estudio, los valores del investigador están presentes, la teoría y la praxis están relacionadas, la teoría no es una norma, los criterios de calidad se dan a través de la triangulación, la confirmabilidad y contrastación; la técnica para recabar la información son las entrevistas y el análisis de textos, el análisis de la información es cualitativa y acepta el análisis cuantitativo como técnicas de análisis de complementariedad (Cerdeña, 1994, 2000). La experiencia fenomenológica de acuerdo con Pérez (2002), parte del supuesto de que lo subjetivo no sólo es fuente de conocimiento, sino presupuesto metodológico y objeto de la misma ciencia. La fenomenología de Husserl se basa principalmente en la intuición, siguiendo el discurso de San Martín (1987), la fenomenología consiste en entender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad, a diferencia de lo que ocurre en la experiencia ordinaria, eso implica una ruptura con la vida ordinaria, de la actitud natural porque desde esta actitud no se puede entender la actitud fenomenológica.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1990), epistemológicamente, el investigador y el investigado están vinculados interactivamente, los hallazgos son creados al avanzar la investigación y desaparece la convención entre ontología y epistemología.

Teoría crítica

El otro paradigma considerado en esta investigación como criterio de análisis es la teoría crítica, también denominada paradigma sociocrítico, investigación acción, investigación en el aula (Murcia, 2001; Stenhouse, 1987, Pérez S., 2001), su fundamento es la propia teoría crítica de Habermas y la dialéctica de Marx, quienes son sus representantes más relevantes.

Habermas (1987) propone su propia versión de la crítica a la sociedad y, renovadas alternativas de superación de las controversias mediante su concepción de acción comunicativa y su ética del discurso. Habermas cree que la ciencia puede ser un instrumento de liberación; sostiene que la teoría está centrada en el respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal en el que todos los actores poseen el mismo poder.

Su teoría tenía como propósito ser una fundamentación metodológica de las ciencias sociales en una teoría del lenguaje, Habermas invoca a la estructura del lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción y, como resultado propone el concepto de acción comunicativa donde la racionalidad del ser humano está dado por la capacidad de entendimiento entre sujeto capaces de lenguaje y acción, mediante actos del habla en los que el trasfondo es un mundo de la vida de creencias e intereses no explícitos y acríticamente aceptados por las comunidades de comunicación.

La naturaleza del paradigma constructivista es dinámica, el conocimiento crece y se transforma dialécticamente, su finalidad es identificar el potencial de cambio, transformar estructuras sociales, políticas, económicas entre otras. El investigador es facilitador, entiende *a priori* las necesidades de cambio, los valores influyen en la investigación, la práctica es teoría en acción, el criterio de calidad es consensuada con los actores de la investigación, las técnicas de recolección de información son dialécticas, el análisis de los datos es intersubjetivo, cualitativo y cuantitativo.

Criterios metodológicos de la investigación

Los criterios metodológicos considerados para este trabajo fueron los siguientes: en cuanto a su ontología, su naturaleza, son los paradigmas de investigación asumidos por el investigador en las producciones intelectuales o tesis doctorales; el fundamento epistemológico es la fenomenología Heideggeriana, ya que la interpretación se hace a partir del entendimiento y comprensión de la realidad expresada por los actores o participantes en su producción intelectual (Álvarez y Jurgenson, 2003; Cruz, 2002; Ruiz 2002).

Para Heidegger, el comprender es la forma de entender que el ser humano está ahí (*da-sein*), que se hace presente de alguna manera y es a través de la hermenéutica que podemos develar esa presencia, sus principios se anclan en que los seres humanos tienen un mundo donde interactúan y se comprometen con su entorno, con lo que hacen, en este sentido los estudiantes de los doctorados en educación cuando se comprometen con el mundo en el cual se desenvuelven,

se hacen presentes a través de sus investigaciones, publicaciones, porque sus habilidades, significados y prácticas tienen sentido gracias a los espacios que comparten. La manera fundamental de vivir en el mundo es a través de la práctica (Fernández y Ocando, 2006), el cual se refiere a la puesta en práctica del ejercicio de la investigación en las comunidades o en el ámbito de su interés.

Diseño de la investigación

La estrategia para abordar el objeto de estudio fue documental, se tomó la información directamente de las tesis doctorales culminadas en el período entre 2005 y 2007 en los postgrados de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Simón Bolívar (USAB), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Los criterios considerados para la selección de estas universidades fueron:

- Instituciones emblemáticas en la formación docente, profesores y licenciados en educación.
- Mayor población de estudiantes doctorales.
- Mayor producción intelectual.

Producciones intelectuales

Las tesis doctorales se consideraron como el “corpus textual” de la investigación y se analizaron desde su fundamentación ontoepistemológica, que develará la tendencia en cuanto a la teoría del conocimiento con que el investigador abordó la realidad o fenómeno estudiado.

Se realizó una selección de las producciones intelectuales, partiendo de: a) explicaciones de las asunciones teóricas o teoría del conocimiento en la que se fundamentaron y b) los métodos utilizados para vincular la teoría con la observación.

Se aplicó la teoría fundamentada como método de análisis e interpretación hermenéutica, la cual consistió en la codificación y la abstracción (categorización), hasta develar la tendencia epistemológica.

Confirmabilidad de la interpretación

La confirmación de la información se hizo a través del principio de triangulación, que consistió en la valoración de la calidad de la investigación, basada en los criterios de Guba y Lincoln (1990), credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, que sirvieron para evaluar el proceso de investigación desde el enfoque constructivista.

La credibilidad está dada por discurso textual de los autores, en el cual se ha tomado lo dicho por ellos mismos, sin alterar lingüísticamente los significados dados por el autor en el texto. Se contrastó con las diferentes producciones, sus categorías y el isomorfismo entre la información recogida fueron coincidentes.

La transferibilidad de las producciones intelectuales se obtuvo a través de la comparación de los diferentes escenarios, y sus resultados se trasladaron a esas instituciones.

La confirmabilidad asociada a la comparación de los datos entre sí, son las coincidencias de las categorías que emergieron de una producción a otra y que provenían de diferentes universidades.

Procedimiento

El procedimiento se realizó en tres fases:

- Fase I: Un preanálisis que corresponde a una lectura superficial de las producciones intelectuales para identificar *a priori* aspectos trascendentes relacionados con la postura onto-epistemológica del investigador.
- Fase II: Explotación del material que consiste en la codificación, categorización o conceptualización que surge del discurso del trabajo, síntesis del trabajo, pruebas de confirmación (validación).
- Fase III: Interpretación general de los discursos de los distintos escenarios para identificar, interpretar y expresar las tendencias onto-epistemológicas de las tesis doctorales en Educación.

El procedimiento se puede resumir en los siguientes pasos:

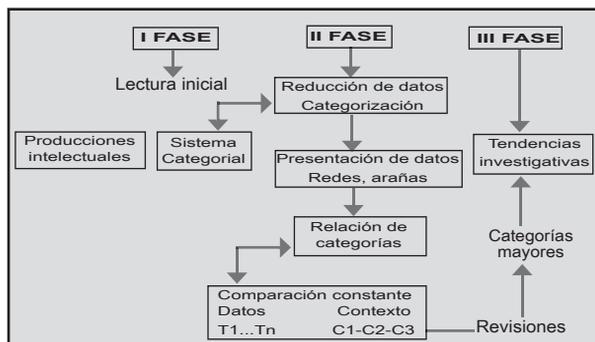


Figura 1. Fases de aplicación de la Teoría Fundamentada

La lectura preliminar identificó la temática de las producciones, lo que permitió pasar a la fase II.

Aplicación Teoría fundamentada: segmentación de los párrafos del discurso textual y subrayado de las oraciones, frases o expresiones o contenido que aludía a la posición epistemológica (teoría del conocimiento). La categorización se realizó "... en base a los conceptos (...) según sus propiedades y dimensiones" (Strauss y Corbin, 2002, p. 97). Se hicieron comparaciones para buscar similitudes y diferencias entre sus propiedades; que finalmente devela las tendencias investigativas.

Interpretaciones

Las interpretaciones fueron las siguientes: una de las producciones intelectuales se ubicó en el enfoque postpositivista y es congruente con el modelo epistemológico declarado: el racionalismo crítico. Otra de las tesis analizadas, su discurso ontológico y epistemológico, así como su metodología es coherente con los resultados que presenta y acorde con el objetivo propuesto.

En cuanto a los trabajos restantes, se enmarcaron en el enfoque constructivista (Guba y Lincoln, 1990); sin embargo, se observó pluralidad filosófica en relación con la teoría del conocimiento asumida o adoptada por el investigador. Esta pluralidad filosófica se refiere a que el investigador en una misma producción abordó

su objeto de estudio con dos enfoques distintos, trascendió de un paradigma a otro sin explicación, lo cual genera confusión con respecto al enfoque con el cual el investigador aborda su trabajo.



Figura 2. Ontología de las producciones intelectuales: objetivo construir teorías, la realidad o hechos a estudiar poco claros, subjetivo, cercano a la realidad. En esta figura se revela la confusión que genera la pluralidad filosófica.



Figura 3. Estatuto epistemológico: Pluralidad de modelos en una misma producción.

En esta categoría se incluyeron los estatutos epistemológicos en los que se fundamentan las producciones intelectuales, identificando 6 paradigmas: positivista, racionalista crítico, interpretativo, fenomenológica sociocrítica, teoría crítica, cualitativa de impacto y cualitativa descriptiva.

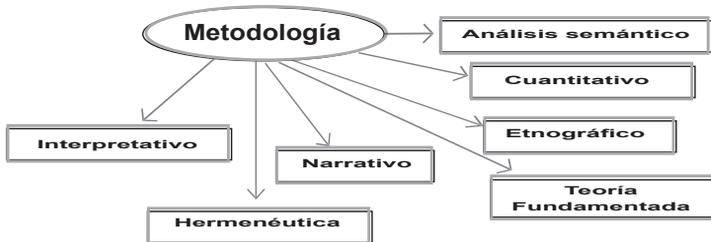


Figura 4. Metodología: Pluralidad de métodos para construir teoría y verificar hechos.

Los métodos más utilizados fueron la interpretación para la comprensión, los métodos de la etnografía como estrategia de recolección de datos y el análisis semántico para la interpretación de textos, el análisis cuantitativo, la teoría fundamentada para la generación de teorías sustantivas, la hermenéutica para la interpretación y la narración para la descripción.

Para una visión holística amplia de las perspectivas que han asumido los investigadores en su producción intelectual, se integraron en un sólo cuadro las tres dimensiones que conforman un todo en la investigación educativa, la cual se muestra a continuación:

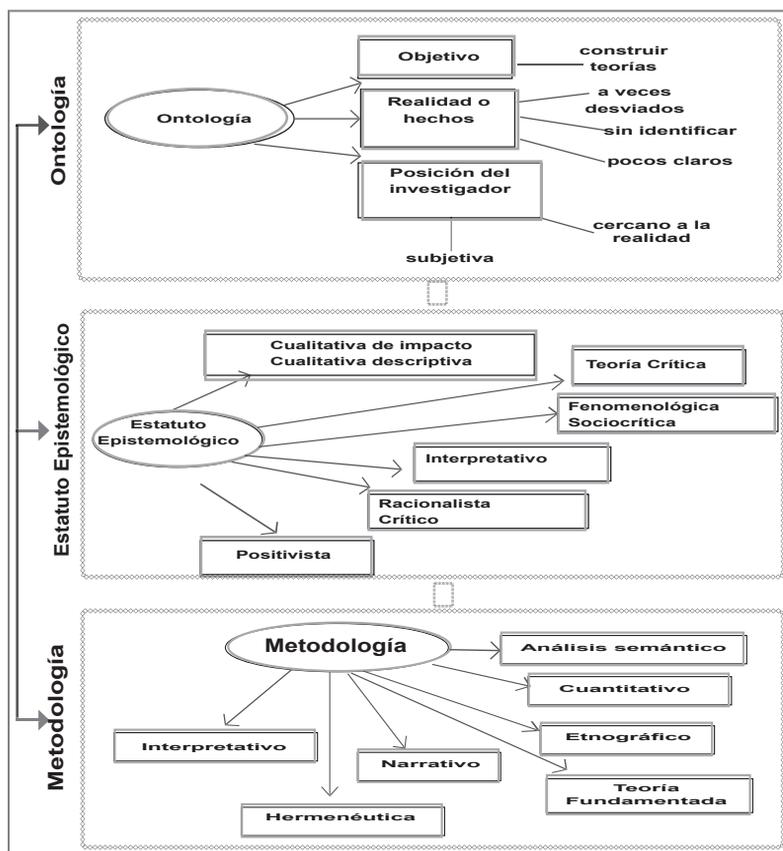


Figura 5. Perspectivas onto-episte-metodológicas de las Tesis Doctorales

En la figura anteriormente presentada se destaca la concepción de la problemática a través de la visión ontológica; el símbolo □ significa ruptura entre las dimensiones que constituyen un paradigma: ontología, epistemología y metodología. En el primer cuadro que ilustra la ontología, se identificó la posición de los investigadores ante su objeto de conocimiento de donde se deriva el enfoque del investigador para abordar o focalizar la problemática. La concepción de la realidad o problema fue subjetiva, confusa y muchas veces desviada del objetivo propuesto.

El modelo epistemológico con el cual fundamentaron su objeto de conocimiento fue pluriparadigmático, en el sentido de los términos utilizados para, en una primera aproximación, declarar la teoría del conocimiento, sin embargo, en esa dimensión los autores manifestaron que fue interpretativo, hermenéutico, cualitativo de impacto, descriptivo, entre otros, sin hacer referencia explícita a la posición epistemológica con la que abordaron la problemática.

En la dimensión metodológica, en la mayoría de las tesis está declarado el método aplicado para la obtención de la información, se encontró una variedad de términos utilizados para denominarlo, sin embargo, algunos de éstos no se corresponden, ni pertenecen al paradigma asumido, como por ejemplo, la definición de variables e indicadores, así como operacionalización de la variable en una investigación de corte cualitativo declarado por el investigador. En consecuencia, los esfuerzos metodológicos que se hicieron para la realización del estudio, contribuyeron parcialmente a dar respuesta a los objetivos planteados y a la realidad educativa presentada.

Epílogo

Los modelos epistemológicos asumidos tanto implícitamente como explícitamente están desarticulados con la temática de estudio hacia el final del discurso de la producción intelectual. El afán de demostrar la validez de las interpretaciones dejó en un segundo plano el fundamento filosófico o epistemológico que le permitiría afianzar los magníficos esfuerzos realizados.

Con respecto a las producciones intelectuales analizadas, se observa el esfuerzo realizado por los autores para coordinar ambos aspectos, no obstante, muchos de esos esfuerzos se han desvirtuado al hacer énfasis en lo procedimental o instrumental del estudio.

Al no expresar la visión del mundo del investigador y tener una base epistémica implícita, el discurso no revela los intereses y motivaciones que orientan y comandan el proceso de conocimiento. Por tanto, la coherencia interna se diluye y se pierde en el discurso escrito. La tendencia de los paradigmas investigativos subyacente en las producciones intelectuales es fenomenológica-dialéctica y, en algún caso en particular, soslayan la teoría crítica, prevalece la fenomenología en sus diferentes derivaciones. Sin embargo, esa posición se desvirtúa cuando toma aspectos filosóficos que no pertenecen al enfoque con el cual aborda la realidad a estudiar, que poco contribuye a interpretar la realidad educativa estudiada o a comprender el fin de la investigación. Por tanto, la tendencia de las investigaciones en educación es hacia el paradigma naturalista interpretativo como lo denomina Guba y Lincoln (1990) o constructivista.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Cerda, H. (1995). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- Cerda, H. (1994). *La investigación total*. Bogotá: Mesa Redonda.
- Cerda, H. (2000). *La Evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-Procesos competencias y desempeños*. Bogotá: Magisterio.
- Fernández, O. y Ocando, J. (2006). La comprensión del otro a partir de las historias de Vida. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* [Revista en Línea] 8(1), 94-105. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318655007> [Consulta: 2005, Agosto 15]
- Damiani, L. (2005). *Epistemología y Ciencia en la Modernidad*. Caracas: Ediciones La Biblioteca-EBUC/FACES-UCV.
- Gadamer, G. (2000). *El problema de la conciencia histórica* (A. Moratalla, Trad.). [Le probléme de la consciencie historique]. Madrid: Tecnos.

- Gadamer, G. (1992). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Guadilla, C. (1997). *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas. La Habana: Cresalc/Unesco.
- Guba, E. y Lincoln, I. (1990). *Paradigmas en competencia en la investigación Cualitativa*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.comunitarios.cl/bodega/internos/metodo1.htm> [Consulta: 2005, Agosto 5]
- Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés*. En *Ideas y Valores*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas psicológicos en Educación*. México: Paidós.
- Hernández, L., Romero, J. y Bracho, N. (2005). Tesis básicas del Racionalismo Crítico. [Revista en Línea]. *Cinta de Moebio*, 23. Disponible:<http://www.moebio.uchile.cl/23/hernandez.htm> [Consulta: 2007, Enero 21]
- Huffman, D. (2007). *El abordaje de las realidades múltiples en investigación educativa: la determinación de objetos de estudio científico*. México: Universidad Autónoma de México.
- Imbernón, F., Alonso, M., Arandía, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz de Gauna, P. (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Madrid: Grao.
- IVIC/CEA/UPEL/IPC. (2004). *Integración Docencia e Investigación*. Memorias del foro celebrado en el IVIC Centro de Estudios Avanzados de Pipe, Miranda 29 y 30 de mayo de 2003. Caracas: Ediciones Imprenta Universitaria de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (A. Contín, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962).
- Kuhn, T. (1977). *La tensión esencial*. Madrid: CONACYT/Fondo de Cultura Económica España.
- La Fuente, M. (2004). *Módulo de Epistemología y Gnoseología: dos enfoques en teoría del conocimiento. La crisis de la teoría clásica del conocimiento*. Barcelona, España: Universidad de León.

- Lakatos, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Marval, E. y Acosta, I. (1996). *Concepción y necesidades de estudios de postgrado desde la perspectiva del Sistema Nacional de Educación avanzada. Caso: Programa Postgrado*. [Documento en Línea]. Maracaibo: Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Disponible: <http://www.sadpro.ucv.ve/agenda/online/vol8n1/a04.html> [Consulta: 2006, Agosto 31]
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES-UCV/CIPOST.
- Morles, V., Álvarez, N., Camino, J., Castillo, E., Manzanilla, O., Nieves, F., Rada, D. y Salcedo, R. (1997). *Sistema nacional de educación avanzada*. Caracas: Ediciones del CEISEA.
- Morles, V. (2004). *La Educación de Postgrado en Venezuela. Panorama y Perspectivas*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/postgrados/Informe%20Postgrados%20-%20Venezuela%20-%20Resumen.pdf> [Consulta: 2004, Diciembre 6]
- Murcia, J. (2001). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción Participante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Padrón, J. (1993). *Aspectos diferenciales de la Investigación Educativa. Modelo y Patrones de Variabilidad desde la Perspectiva Interteórica de la Acción, la Semiótica y el Texto*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Parra, M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un Modelo de Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales*. [Documento en Línea]. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Chile. Disponible: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/html/index.html-4k- [Consulta: 2007, Marzo 28]
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas no entre métodos. [Revista en Línea]. *Cinta de Moebio*. Marzo, 25. Disponible: <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/IndArtRev.jspiCveNumRev=3384&iCveEntRev=101-29k-> [Consulta: 2007, Marzo 28]
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

- Popper, K. (1998). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología. Basados en Manuscritos de los años 1930-1933*. Madrid: Tecnos.
- Prada, B. (1994). *Ensayos en torno al pensamiento de Karl Popper. Tomo I*. Bucaramanga: UIS.
- Rivera, M. (2003). *Posturas epistémicas de los docentes frente a la evaluación del aprendizaje*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Santa María, Caracas.
- Rizo, M. (2004). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia Un nuevo concepto de comunicación. Aula Abierta. Lecciones Básicas*. [Documento en Línea]. Disponible: [_http//www.portalcomunicación.com/esp/n_aab_lec_3.asp?id_llico=17-31K-](http://www.portalcomunicación.com/esp/n_aab_lec_3.asp?id_llico=17-31K-) [Consulta: 2007, Agosto 2]
- Ruiz, J. (2002). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, España: Herder.
- San Martín, J. (1987). *La genomenología de Husserl como utopía de la razón*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del Hombre.
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la Investigación educativa. Presupuestos Epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Schuster, F. (2001). *El Oficio del Investigador. El oficio del sociólogo o de los Sociólogos con oficio*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la Enseñanza* (G. Solana, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original Publicado en 1987).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Investigación Cualitativa. Bases para el análisis de los Datos cualitativos*. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- Szilasi, W. (1973). *Introducción a la Fenomenología de Husserl* (R. Maliandi, Trad.). [Einführung in die Phänomenologie Edmund Husserls]. Buenos Aires: Amorrortu editores (Trabajo original publicado en 1959).
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Siglo XXI.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y de la Pedagogía*. San Antonio del Táchira: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.