

IMPLICACIONES DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Manuel Flores Fahara

manuel.flores@itesm.mx

Doctor en Filosofía (Ph.D). The University of Texas at Austin

Maestría en Educación. Universidad de Monterrey

Licenciatura en Psicología. Universidad Autónoma de Coahuila

IMPLICACIONES DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

RESUMEN

En la investigación educativa subyacen diversos sistemas de creencias, acerca de la realidad, de la relación del investigador con el objeto, y la manera de buscar el conocimiento, las cuales toman la forma de paradigmas. En este artículo, se describe como el paradigma positivista, pospositivista, teórico crítico y constructivista responden de diferentes maneras a preguntas de tipo ontológico, epistemológico y metodológico y las implicaciones que estos tienen en la práctica educativa. Se analiza desde una perspectiva crítica como estos paradigmas se reflejan en el currículum escolar, las metas educativas y en el rol del profesor como investigador. En las conclusiones se enfatiza la importancia de examinar, explorar, y reflexionar nuestras propias creencias acerca de la realidad, la función de la escuela, la investigación, el conocimiento, y el papel del profesor.

Palabras clave: paradigmas, práctica educativa, conocimiento, epistemología, ontología.

IMPLICATIONS OF THE PARADIGMS OF INVESTIGATION IN THE EDUCATIVE PRACTICE

ABSTRACT

Educational practice is underlying by some basic beliefs about nature of reality, nature of the relationship between the knower and the known, and how should the inquirer go about finding out knowledge. This article describes how the positivistic, postpositivistic, critical theory and constructivistic paradigms respond in different way about ontological, epistemological and methodological questions, and which are their implications in the educational practice. From a critical perspective is analyzed how these paradigms are reflected upon the school curriculum, educational aims, and teacher role as researcher. Part of the conclusions it is to emphasized the importance of examine, explore and reflect our beliefs about the school mission, research, knowledge and the teacher role.

Keywords: paradigms, educative practice, knowledge, epistemología, ontología.

Hablar sobre el significado de los paradigmas y las implicaciones que éstos tienen en la práctica educativa, no es una tarea sencilla, ya que habría que discutir en principio qué entendemos por paradigma y la manera como éstos se reflejan en las prácticas educativas y en el quehacer de la investigación. En dichas actividades subyace un sistema de creencias acerca de la realidad, de la relación del que investiga con el objeto, de la naturaleza del conocimiento y las formas de proceder para buscarlo y generarlo. Enmarcar estas ideas en un paradigma con frecuencia resulta una tarea complicada.

Con respecto a la noción de paradigma, Skrtic (1990) señala que en las tres décadas pasadas el concepto de paradigma ha sido asociado más frecuentemente con el análisis que Kuhn hace del progreso científico. Aunque la noción de paradigma fue su concepto central, dicho autor no ha sido consistente acerca de su significado. Según Masterman (1970) hay más de veinte usos de dicho término en el trabajo original de Kuhn, quien ilustra el concepto de paradigma y cambio de paradigma con las ciencias físicas.

De acuerdo a Masterman (1970) las ciencias físicas sostienen un solo paradigma. Entre éstas, existe un amplio consenso dentro de la comunidad científica con respecto a determinado paradigma, mientras que las ciencias sociales conviven múltiples paradigmas de los cuales, algunos, considerados como viables, compiten sin éxito por su dominancia dentro de una comunidad científica.

Dada la diversidad de acepciones que tiene el término paradigma, se hace necesario adoptar una definición que sirva como punto de partida para este trabajo. Aquí se comparte con Patton (1990) la definición de paradigma que dice:

“Un paradigma es una forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real. Dicho esto, los paradigmas están enraizados en la socialización de los adeptos y de los practicantes, los paradigmas dicen a ellos lo que es importante, legítimo y razonable.” (p.37).

En este artículo se presenta cómo los paradigmas se diferencian entre sí por la manera en que éstos responden a tres preguntas básicas: una ontológica, otra epistemológica y la última de carácter metodológico. También se examina brevemente las implicaciones que estos paradigmas tienen en el currículum escolar, las metas educativas y en el profesor como investigador.

TRES PREGUNTAS BÁSICAS A LOS PARADIGMAS

Guba (1990) señala que los paradigmas pueden ser caracterizados según la manera en que sus representantes responden a tres preguntas de corte: ontológico, epistemológico y metodológico. En este apartado se presentan los paradigmas positivista, postpositivista, realismo crítico y constructivista y la manera como éstos responden a las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la naturaleza de lo conocible o cuál es la naturaleza de la realidad? Esta es la pregunta ontológica.
2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (en este caso el investigador) y lo conocible (susceptible de ser conocido)? Esta es la pregunta epistemológica.
3. ¿Cómo deberá el investigador proceder en la búsqueda del conocimiento? Esta es la pregunta metodológica.

Del paradigma positivista. El sistema básico de creencias del paradigma positivista puede ser resumido de la manera siguiente.

Ante la pregunta ontológica, el positivismo sostiene una postura realista dado que consideran que la realidad existe "fuera de" y es manejada por leyes naturales y mecanismos. El conocimiento de estas leyes y mecanismos es convencionalmente resumido en la forma de tiempo y generalizaciones independientes del contexto. Algunas de estas generalizaciones toman la forma de leyes causa-efecto.

A la pregunta epistemológica, el positivismo considera que es posible y esencial para el investigador adoptar una postura distante y no interactiva. Los valores y los sesgos son factores de la confusión y por lo tanto deben ser excluidos automáticamente para no influir los resultados. De aquí su acento en el objetivismo.

A la pregunta metodológica, el positivismo responde que las preguntas e hipótesis son declaradas por adelantado a manera de proposiciones y están sujetas a procesos empíricos dentro de condiciones cuidadosamente controladas. Por lo tanto, se dirá que el positivismo es experimental-manipulativo.

Del paradigma postpositivista. Este paradigma es una versión modificada del positivismo, la predicción y el control continúan siendo la meta. A continuación se presenta de una manera sintética cómo responde este paradigma a las preguntas inicialmente planteadas.

En relación a la pregunta ontológica, el postpositivismo responde que es crítico realista lo que significa que la realidad existe pero no puede ser completamente aprehendida. Esta es manejada por leyes naturales que pueden ser comprendidas solamente en forma incompleta. De esto se desprende que, aunque existe un mundo real manejado por causas naturales, es imposible para los humanos poder percibirlo en su totalidad debido a que sus mecanismos intelectuales y sensoriales son imperfectos.

Ante la pregunta epistemológica, el postpositivismo mantiene que la objetividad permanece como el ideal regulatorio, pero ésta sólo puede ser aproximada, coloca un énfasis especial en guardianes externos tales como la tradición crítica y la comunidad crítica. Al descansar en estos elementos se requiere que los reportes de cualquier indagación sean consistentes con la academia tradicional que existe en el campo; así como sujetar cada indagación a los juicios de los compañeros en la "comunidad crítica", esto es con los editores, árbitros de revistas especializadas así como de sus lectores. De esto se deriva que este paradigma sea de corte objetivista modificado.

Respecto a la pregunta metodológica, este paradigma enfatiza la criticidad múltiple remediando las discrepancias y permitiendo la indagación en escenarios naturales usando métodos cualitativos dependiendo más de la generación emergente de datos y haciendo del descubrimiento una parte esencial del proceso de indagación. Se le considera en lo metodológico como una modificación al positivismo en su proceder experimental y manipulativo.

Del paradigma teoría crítica. El término teoría crítica es sin duda inadecuado para incluir a todas las alternativas que pueden caer dentro de este paradigma. Un término más apropiado podría ser "indagación orientada críticamente" que incluye al neo-marxismo, materialismo, feminismo, freirismo, indagación participatoria y otros movimientos similares, así como la teoría crítica por sí misma. Las creencias básicas de este paradigma pueden ser resumidas de la siguiente manera:

Ante la pregunta ontológica, la teoría crítica sostiene que hay una realidad objetiva, expresada en la frase "falsa conciencia" lo que implica que hay una "conciencia verdadera" en algún lugar o "fuera de" o más

probablemente, poseída en cierta forma por el investigador o en alguna elite mejor informada. A esta situación se le denomina realismo crítico, muy similar al que sostiene el postpositivismo.

Con respecto a la pregunta epistemológica, la teoría crítica mantiene una epistemología subjetivista, esto quiere decir que los actos de la indagación están íntimamente ligados a los valores del investigador. Los valores mediatizan la indagación, por lo que podríamos decir que es de corte subjetivista.

A la pregunta metodológica, la teoría crítica responde que la meta de los investigadores es transformar el mundo "real" a través de elevar la conciencia de los participantes de tal forma que ellos sean energizados y se les facilite el camino hacia la transformación. Dado lo anterior, se requiere de una metodología dialógica transformativa, que elimine la falsa conciencia y anime a la intervención y transformación.

Del paradigma constructivista. El constructivismo no intenta controlar y predecir y transformar el mundo "real" pero si reconstruir el "mundo" solamente en la medida en que éste existe en la mente de los constructores. En este sentido, es la mente la que es transformada, no el mundo real. A continuación se resumen las respuestas básicas de este paradigma.

Con relación a la pregunta ontológica, el constructivista responde diciendo que las realidades existen en la forma de construcciones mentales múltiples, basadas socialmente y en la experiencia, específicas y locales, dependientes en su forma y contenido de las personas que las sostienen. El relativismo es la llave para abrir una continua búsqueda para construcciones más informadas y sofisticadas.

Respecto la pregunta epistemológica, los constructivistas toman una posición subjetivista donde el investigador y el investigado son fusionados dentro de una sola entidad. Los hallazgos son creaciones del proceso de interacción entre los dos. Si las realidades existen solamente en la mente de los respondientes, las interacciones subjetivas parecen ser la única forma de acceso a estas.

A la pregunta metodológica, el constructivismo considera que las construcciones individuales son derivadas y refinadas hermenéuticamente, y comparadas y contrastadas dialécticamente, con la meta de generar una (o pocas) construcciones sobre las cuales hay un consenso substancial. El aspecto hermenéutico consiste en describir las construcciones individuales en formas tan precisas como estas sean posibles, mientras que el aspecto dialéctico consiste en comparar y contrastar las construcciones individuales existentes (incluyendo las del investigador) de manera que cada respondiente deberá confrontar las construcciones de otros y llegar a acuerdos con ellos.

Hasta aquí se han descrito las construcciones que Guba (1990) señala acerca de la naturaleza de estos cuatro paradigmas. En ellos podemos distinguir el paradigma positivista y los llamados alternativos. Estos últimos son caracterizados como aquellas perspectivas de la mente y del conocimiento que rechazan la idea de que solamente hay una corte epistemológica suprema a la cual se puede apelar para resolver todos aquellos asuntos concernientes a la verdad (Guba, 1990).

IMPLICACIONES DE LOS PARADIGMAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Eisner (1990) señala que los paradigmas tienen implicaciones diversas en el campo de la educación. Tomando esto como premisa se exponen a continuación algunas de las implicaciones paradigmáticas en el currículum escolar, las metas educativas, la investigación y el profesor como investigador.

En el currículum escolar: Lo que es enseñado es solamente un aspecto de las consecuencias prácticas de los nuevos paradigmas en educación, otro es cómo organizamos lo que enseñamos.

La perspectiva de un currículum neutral, objetivo, ajeno a los valores de una cultura, y organizado como una compilación de disciplinas fragmentadas e independientes obedece a un paradigma positivista. Mientras que la perspectiva de un currículum que se enmarca alrededor de múltiples realidades y visiones que pretenden que los alumnos vean el mundo a través de diversos lentes obedece a los paradigmas alternativos.

El currículo está circundado por la cultura a la que responde ya sea en forma explícita (el contenido a ser enseñado) e implícito (las estructuras de la escuela). Sin embargo, en su mayoría, este se encuentra construido en el marco de la tradición europea-americana, caracterizada por separar la cultura del currículo y percibida generalmente como neutral y universal. De esta manera el típico currículo trabaja para "desculturizar".

Green (1993) indica que el ver la cultura como un marco que da la coherencia del currículo es pensarla como una estructura que permite a los alumnos ver el mundo a través de diversas perspectivas "o a través de los ojos de otros". Al aprender a ver a través de múltiples perspectivas, los alumnos podrían ser auxiliados a construir puentes entre ellos mismos, y atender a un rango de historias humanas que ellos mismos provocarían.

Con respecto a las disciplinas escolares, Eisner (1990) señala que aunque la literatura, artes visuales, música, historia, teatro y danza, así como las matemáticas, son reconocidas como cognitivas, en la práctica esto no sucede ya que por ejemplo las artes son colocadas al margen del currículum escolar. Además, estas materias no se incluyen en los exámenes de admisión a las universidades. Este proceder corresponde a un enfoque positivista porque concede la primacía a las ciencias y a las matemáticas en detrimento de las humanidades.

Kincheloe (1991) indica que los investigadores de línea crítica han encontrado conexiones entre lo patriarcal y el liderazgo educativo etnocentrista por un lado, y por el otro, las definiciones de lo clásico. Lo anterior excluye las contribuciones de las mujeres, minorías, la literatura, las artes y la música del currículum.

En las metas educativas. Las metas son un componente importante de la tarea educativa. Estas guían el currículum y conforman lo que va a ser aprendido. Además proveen un sentido al propósito de la labor educativa. Generalmente estas metas son expresadas a través de la misión o en los objetivos de las instituciones educativas.

Una de las grandes metas de la educación es la transmisión del conocimiento. Cuando se hace referencia al proceso de enseñanza aprendizaje o a la transmisión del conocimiento éste puede tener diferentes connotaciones dependiendo de los paradigmas que subyacen en las metas así como de su desarrollo en la práctica.

Eisner (1990) indica que cuando uno opera sobre la creencia de que hay una manera para validar el conocimiento, esto no constituye un gran problema ya que los alumnos deberán aprender ese conocimiento. En otras palabras, la misión de la escuela es ver que la transmisión del conocimiento ocurra y que los estudiantes lo logren.

La transmisión del conocimiento también significa que el conocimiento no solamente puede ser descubierto sino que éste también puede ser empacado, almacenado y sometido a prueba. Además, si hay un cuerpo de conocimiento canonizado, es razonable que éste sea especificado y transmitido a todos los estudiantes (Eisner, 1990).

Lo anterior significa que el mismo cuerpo de conocimiento será transmitido a todos, los mismos criterios serán aplicados para determinar quién será aprobado o graduado.

Giroux (1981) señala que el conocimiento es valioso en la medida que éste describe datos objetivos. Las preguntas concernientes a la construcción social del conocimiento son irrelevantes cuando se asume que el conocimiento debe ser objetivo y ajeno a los valores.

La ciencia de la educación derivada de la investigación de corte positivista y asume que las leyes de la sociedad y de la existencia del conocimiento humano han sido verificadas y están listas para ser insertadas en las mentes de los alumnos. Los ingenieros educativos, ven el currículum y las estrategias de organización para las escuelas como si en éstas no existiera la ambigüedad e incertidumbre en el mundo social y de la educación.

La meta, ya sea en forma intencional o no, implícita o explícita, es estandarizar el currículum y la evaluación, y disminuir la variabilidad entre los estudiantes (Eisner, 1990).

Los nuevos paradigmas proveen visiones más completas de los fines educativos y hacen de la evaluación una experiencia llena de retos. Cuando los estudiantes estén involucrados en un currículum que tiene actividades de aprendizaje basadas en los temas que atañen a su realidad y a su cultura las metas educativas serán cumplidas.

En el profesor como investigador. La noción del profesor como investigador es una vieja idea que ha sido discutida con argumentos, tanto a favor y en contra. Quienes están en contra ven la dificultad de que el profesor pueda combinar estas dos actividades, además consideran la falta de preparación de los profesores en ejercicio para la investigación, así como la imposibilidad de conducir investigación ya que la mayoría del tiempo es dedicada a la enseñanza, etc. Sin embargo, esto puede deberse a una falta de clarificación de lo que esta noción significa.

Tradicionalmente la investigación se preserva, para los académicos y los científicos quienes tienen el conocimiento y las habilidades necesarias para conducir investigación.

Sin embargo, Jarvis (1999) señala que un nuevo fenómeno ha emergido en los años recientes: los que se encuentran en el terreno de la práctica en muchas ocupaciones están haciendo su propia investigación. Así, también la idea de que la teoría deberá ser aplicada a la práctica está siendo cada vez más reconocida como una sobre simplificación a lo menos y a lo más como falsa.

El papel del profesor como investigador ha pasado casi inadvertido a pesar del hecho que en educación Schwab alentó a los profesores a desempeñar este papel en Estados Unidos en 1969 y más tarde Stenhouse hizo lo mismo en Inglaterra en 1975. Este último, estuvo entre los primeros en escribir referente al profesor como investigador al sugerir que los profesores también deberían ser sus propios investigadores. La razón por la que él proponía este enfoque era que el salón de clases era un laboratorio donde los profesores al implementar un currículum tenían que colocarlo dentro de su propia practica. Stenhouse también señalaba que cada aula es única donde los profesores trabajan su propia práctica en sus propias aulas.

Desde esta perspectiva los profesores indagan acerca de su propia práctica, ellos saben lo que funciona y se sienten cómodos con su propio cuerpo de conocimiento práctico así como de sus habilidades y actitudes acerca de su labor docente.

La concepción del profesor como investigador obedece también al surgimiento de los nuevos paradigmas al colocarlo como propietario de su propia indagación a través de la cual construye con base en sus propias experiencias. En cambio el positivismo considera a la figura del investigador como un experto y excluye al profesor de ser el dueño de la indagación y de su propia práctica educativa.

CONCLUSIONES

Es muy difícil esbozar conclusiones, cuando en las comunidades académicas a nivel internacional hay un gran debate entre los paradigmas, sobre todo cuando han surgido nuevos paradigmas que reaccionan a la dominancia del positivismo el cual ha estado presente por mucho tiempo en la educación.

Cada paradigma sostiene su propio sistema básico de creencias, así como sus propios méritos para ser considerado como tal. Lo importante aquí es examinar y explorar nuestras propias creencias acerca de la realidad social, la visión de la educación, la función de la escuela, el papel de la investigación, de la naturaleza del conocimiento, del papel del profesor y entonces adoptar un paradigma que guíe nuestro pensamiento y acciones.

Los paradigmas tienen muchas implicaciones en la práctica de la educación, aquí solamente se presentaron algunas con el propósito de dilucidar como en el currículum, en las metas educativas y en el profesor como investigador subyacen determinadas creencias que es preciso conocer y reflexionar así como estimular el pensamiento crítico. Sin duda, esto deja muchas preguntas e inquietudes, sobre todo al percatarnos de que no sólo hay un paradigma en educación que provee una sola visión de la educación y de la investigación ya que esta llamada del conocimiento ha dado lugar al surgimiento de nuevos paradigmas con visiones múltiples de la realidad y del conocimiento.

Para terminar quiero dejar esta pregunta para la reflexión: ¿Has pensado alguna vez cuál es tu paradigma, y cómo este guía tus acciones?

BIBLIOGRAFÍA

- Cross, B. E. (1995). The case for a culturally coherent curriculum. En J. A Beane (Ed). *Toward a coherent curriculum*. Alexandria Va: ASCD.
- Eisner, E. W. (1990). The meaning of alternative paradigm for practice. En E.G. Guba (Ed) *The paradigm dialog*. Newbury Park. Sage.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Greene, M. (1993). *The pasión for pluralism—Multiculturalism and the expanding community*. Educational Researcher 22,1: 13-18.
- Guba E. G. (1990). *The alternative paradigm dialog*. En E.G. Guba (Ed) *The paradigm dialog*. Newbury Park. Sage.
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher. Developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Kincheloe, J.E. (1991). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: The Palmer Press.
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. In I.Lakatos & A.Musgrave (Eds). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Skrtic, T.M. (1990). Toward a dialogical discourse in educational inquiry. En E.G. Guba (Ed) *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.