

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

I. PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

- 1.1. Consideraciones generales sobre el término paradigma.
- 1.2. Conceptualización de paradigma.
- 1.3. Enfoques y paradigmas metodológicos de investigación.
 - 1.3.1. Positivismo.
 - 1.3.2. Interpretativo.
 - 1.3.3. Sociocrítico.
- 1.4. Paradigmas y perspectivas de evaluación.

CAPÍTULO I

PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

1.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL TÉRMINO PARADIGMA

Para explicar el significado del término paradigma voy a valerme de una analogía tomada de unos acontecimientos que se presentaron en la Universidad de Los Andes-Táchira durante el lapso académico año 1996 originado por la realización de los exámenes finales. Estaban por finalizar las actividades de clase del mencionado periodo lectivo y los alumnos iniciaban un conflicto para que se les eliminara la obligatoriedad de presentar los exámenes finales y de reparación, como exigencia en la evaluación de los aprendizajes por cuanto el reglamento de evaluación estudiantil para los estudios por la modalidad de semestre por el cual se manejaba la carrera de Educación Básica Integral de la ULA-Táchira, establecía la obligatoriedad de realizar exámenes finales al finalizar cada semestre en concordancia con La Ley de Universidades, en el artículo 149, que señala: “el aprovechamiento y capacidades de los alumnos, se evaluará mediante exámenes y pruebas que se efectuarán durante el transcurso del período lectivo”. El artículo 151 indica que al término de cada período lectivo habrá un examen final. El artículo 154, por su parte, establece que para tener derecho a al examen final el alumno deberá tener un promedio de al menos diez (10) puntos; de igual manera se indica que el alumno tiene derecho a reparar aquellas asignaturas cuando su promedio de calificaciones es inferior a diez puntos como promedio general o que su calificación final no alcanzara esa nota.

Estos hechos en el sistema de evaluación de los alumnos llevan a los estudiantes a dirigirse al máximo organismo de dirección institucional con la finalidad de plantear que se eliminara la obligatoriedad de presentar el examen final como exigencia en la evaluación y el argumento de peso denunciaba que *sí la evaluación es realizada durante todo el semestre y forma parte de la actividad ordinaria de la enseñanza-aprendizaje no hace falta que se les vuelva a evaluar contenidos al final del semestre, que ya se le habían evaluado durante el desarrollo de las actividades de clase*, además de que los sometían a unas condiciones que en muchos casos lo que hacia era que bajaran sus promedios de calificaciones ya que los exámenes eran muy seguidos o bien se presentaban hasta dos exámenes un mismo día, lo cual afectaba su rendimiento general. Esta solicitud genera cierto desconcierto en el ámbito profesoral ya que en la práctica muchos profesores promediaban las calificaciones que obtenían los alumnos y la colocaban como si hubieren realizado el examen final, en cambio otros se regían por lo que se establecía en la Ley de Universidades y realizaban su examen final.

Este debate indica que el inconveniente es más profundo, pues se trata pues de dos posturas acerca de la manera de concebir la evaluación de los alumnos, una que consideraba que debía realizarse el examen final al término del semestre y la otra que consideraba que la evaluación debía realizarse como parte del proceso.

El Consejo de Núcleo con fecha 23-2-98, ante estas dos posturas, propuso un nuevo reglamento de evaluación del rendimiento estudiantil para la carrera de educación Básica Integral el cual fue aprobado en 1998 y es el que actualmente está vigente, en el cual se eliminan los exámenes finales y de reparación como exigencia del proceso de evaluación. Martínez, M. (1999: 22) señala que “en la actividad académica se ha vuelto imperioso desnudar las contradicciones, las aporías, las

antinomias, las paradojas, las parcialidades y las insuficiencias del paradigma..., prevaeciente”. El cambio de paradigma se produce cuando la propuesta nueva que se pretende establecer afronta con éxito algunas deficiencias que la teoría anterior no explicaba. Sin embargo, la sustitución de un paradigma por otro, para Alfaro, M. (2000: 73), “no obedece únicamente a los aportes conceptuales y metodológicas nuevas, sino también por el grado de afinidad de las nuevas explicaciones con los principales temas culturales e ideológicos de la época”.

En el planteamiento se vislumbran dos modelos de evaluación; uno que se enmarca en postura tradicional que reduce la certificación de los aprendizajes a la aplicación de un examen final, el cual sirve para comprobar el logro de los objetivos; esto constituye una visión meramente descriptiva de una realidad, que desprecia las múltiples relaciones y conexiones que se dan en la enseñanza-aprendizaje. El otro, que se maneja bajo un esquema de proceso y como tal la evaluación se va realizando durante el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje, porque se valora en cualquier momento del proceso sin que necesariamente haya concordancia con los logros esperados.

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE PARADIGMA

Kuhn, T. (1975: 13) considera al paradigma como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. El mismo Kuhn, T. (1981: 318) establece que “un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica y solo ellos comparten”. De la misma manera, para Popkewitz, T. (1988), la idea de paradigma llama la atención por el hecho de que la ciencia contempla diferentes concepciones, costumbres y tradiciones que constituyen reglas de juego que orientan la labor investigadora. En este mismo orden de ideas Castillo

y Gento (1995: 27) lo definen como “el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad”. Martínez, M. (1991) concibe la noción de paradigma como el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento.

Así, el paradigma vendría a ser una estructura constituida por una red de creencias teóricas y metodológicas (patrones o reglas operativas) entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos. Los paradigmas, de hecho, se convierten en patrones, modelos o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado.

Las funciones que cumple un paradigma para, Cook y Reichardt (1986: 61), son:

1. Sirve como guía para los profesionales de una disciplina porque indica cuáles son los problemas y las cuestiones importantes con los que ésta se enfrenta.
2. Se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio (es decir, modelos y teorías) que puede situar estas cuestiones y estos problemas en un marco que permitirá a los profesionales tratar de resolverlos.
3. Establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas (es decir, metodologías, instrumentos y tipos y forma de recolección de datos) en la resolución de estos enigmas disciplinarios.
4. Proporciona una epistemología en la que las tareas precedentes pueden ser consideradas como principios organizadores para la realización del trabajo normal de la disciplina.

En nuestro caso, se considera el paradigma como una estructura constituida por un marco teórico conceptual y unas creencias metodológicas compartidas por una comunidad científica.

En las ciencias sociales se observa que existen diferentes formas o tendencias teóricas y metodológicas para abordar o explicar una realidad; por lo tanto, es innegable la coexistencia en forma conflictiva de distintas formas específicas para hacer ciencia.

1.3. ENFOQUES Y PARADIGMAS METODOLÓGICOS DE INVESTIGACIÓN

Guba, E. (1989) define tres paradigmas a partir de las diferencias básicas que comprenden los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que enmarcan unas interrogantes a examinar:

- ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?
- ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el sujeto y la realidad?
- ¿Cómo puede ir el sujeto al encuentro de lo conocible?

En el cuadro N° 1 se recogen las diferencias entre los tres paradigmas:

Cuadro N° 1
Diferencias entre los paradigmas

	Post Positivista	Teoría Crítica	Constructivista
Ontológico	Realismo crítico. La realidad existe, pero no es completamente aprensible. Sólo podemos aproximarnos a la realidad.	Realista crítica	Relativista, la realidad sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales. La realidad es un constructo social.
Epistemológico	Objetivismo débil. La objetividad como ideal regulativo. Sólo podemos aproximarnos a la verdad.	Subjetivista, en el sentido de que los valores son fundamentales para la investigación.	Subjetivista. No hay diferenciación entre sujeto y objeto del conocimiento
Metodológico	Es experimental y manipulativa. Persigue tres ideales que interactúan en la metodología científicista como entes reguladores, además de la objetividad: primacía del método, la verdad y el progreso. Las metodologías se perfeccionan con investigaciones realizadas en los laboratorios donde se emplea el método hipotético – deductivo.	Dialógica y transformativa. Promueve el uso de metodologías participativas. Incorpora en la investigación educativa la historia, la axiología y la ética. La producción de conocimientos es la producción de valores.	Hermenéutica y dialéctica. Estas metodologías están orientadas por la fidelidad al objeto de estudio y la complementariedad, que el investigador da a la investigación; utiliza metodologías etnográficas como: estudios de caso, trabajo de campo etnografía, descripciones, etc.

Carr y Kemmis (1988), desde el vértice de la teoría crítica de la enseñanza, establecen tres posturas paradigmáticas a partir de la relación entre teoría y práctica de las cuales se presenta una síntesis.

1.3.1. Positivismo. También llamado paradigma cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, ha sido considerado el modelo dominante en las ciencias sociales hasta tiempos recientes. Su finalidad es la de describir, explicar, controlar y predecir una realidad. Por su naturaleza, la metodología utilizada es experimental, manipulativa y cuantitativa. En los hechos y/o fenómenos observados debe privar la objetividad. Los

instrumentos para recabar las informaciones deben ser válidos y confiables; los resultados se analizan a partir de procedimientos estadísticos que son utilizados para hacer generalizaciones sin importar el tiempo y el contexto para finalmente formular teorías

Biddle y Anderson, en Wittrock (1989: 95), advierten que con este enfoque se debe procurar atender determinadas características entre las que se cuentan:

- a. Los estudios realizados dentro de esta perspectiva conceden especial importancia al cuidadoso diseño de la de investigación, a la medición fiable de las variables, a la manipulación estadística de los datos y al examen detallado de las pruebas.
- b. Se formulan hipótesis para expresar los conocimientos presumiblemente obtenidos y se considera a éstos confirmados cuando los corroboran las estadísticas deductivas que alcanzan determinados niveles arbitrarios de significación.
- c. Las hipótesis confirmadas (hallazgos) pueden generalizarse a otras poblaciones o contextos similares al estudiado.
- d. Se supone la existencia de relaciones simples entre los términos y conceptos técnicos del investigador, las operaciones de investigación, los descubrimientos y las conclusiones de la investigación.
- e. Se considera que la investigación social ofrece los medios de generar pruebas objetivas y evitar la subjetividad y los juicios de valor.
- f. Se asume que los resultados obtenidos son independientes del investigador de modo tal que se debería llegar a similares conclusiones cada vez que se estudia la misma hipótesis.

En el ámbito escolar la aspiración es descubrir las leyes por las cuales se rigen los fenómenos educativos, que lleven a formular teorías que orienten la acción. Al respecto Carr y Kemmis (1988) señalan que las teorías educativas deben ser elaboradas conforme a criterios científicos;

para ellos, la teoría es quien orienta la práctica. Las teorías deben ser explicativas y garantizar que el conocimiento sea objetivo, libre de estar contaminado por preferencias subjetivas e inclinaciones personales y utilizar como metodología el método hipotético-deductivo. Para ello se parte de una hipótesis que se formula a modo de leyes generales y su validación resulta al comparar sus consecuencias deductivas con los resultados de las observaciones y experimentos.

1.3.2. Interpretativo. También llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de lo que ocurre en un contexto determinado. Eisner, E. (1998) señala que el propósito de la investigación (clásica) es descubrir relaciones de causa y efecto mediante la experimentación o de ser posible mediante estudios correlacionales que indiquen correspondencia entre ciertas variables que se relacionan de manera consistente con otras y que la manipulación de una de ellas puede inducir a cambios en las otras. Mientras que la investigación cualitativa, intenta comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en que trabajan, cómo desarrollan trabajos basándose en la observación, el uso de los relatos de los propios sujetos, para comprender la experiencia de los propios sujetos de investigación, la descripción a través de la creación de textos escritos.

Es un intento de hacer aflorar desde dentro del sujeto la construcción de significados que permitan la retroalimentación, los rasgos relativos al entorno. La experiencia del investigador es un aspecto al que hay que prestarle atención, la aprehensión inteligente de las cualidades del contexto le da el sentido. La forma de representar los hallazgos es a través de la utilización de un lenguaje (discurso) preposicional, que se construye con aserciones y el cual disminuye los rasgos afectivos y

personales. En este mismo sentido, Arnal y otros (1992: 41) hablan de que en el paradigma interpretativo, se “pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.” Su finalidad no es buscar explicaciones casuales de la vida social y humana, sino profundizar el conocimiento y comprensión del porqué de una realidad. El propósito dentro de esta postura es revelar el significado de las cosas, mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que indican las maneras de actuar de los individuos; es decir, la objetividad de las cosas se logra por acuerdos íntersubjetivos, los cuales se definen, según Flórez, R. (1999: 10), como “ciertos rasgos del ser humano que le permiten entenderse y ponerse de acuerdo con los demás acerca del sentido de las palabras y de las acciones que planean y coordinan entre ellos”.

1.3.3. Sociocrítico. Arnal y otros (1992: 41), resumen de Foster (1982), que “la teoría crítica nace como una respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas; con él se pretende superar el reduccionismo instrumental y técnico de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de que una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa”; sus contribuciones, de acuerdo con Pérez, G. (1998), se originan, “de los estudios comunitarios, de la investigación femenina y de la investigación participante entre otros”. Este paradigma tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Popkewitz (1988: 75) señala que algunos de sus principios son:

- a) “Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b) Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- c) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- d) Implicar al docente a partir de la autorreflexión”.

En el marco de este paradigma se cuestiona la supuesta neutralidad de la ciencia y por ende de la investigación a la que se le atribuye un carácter emancipador y transformador de las organizaciones y procesos educativos. Al respecto, Pérez, G. (1998: 34) apunta que: “así como la educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral; es imposible obtener conocimientos imparciales ya que es falsa la neutralidad de la ciencia”. El paradigma sociocrítico incorpora el elemento ideológico de manera explícita; esta orientación exige que el investigador sea militante y de este modo incorpora procesos de autorreflexión permanente sobre los procesos y situaciones investigadas. Tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas lo que implica la generación de propuestas de cambio, es decir, construir una teoría a partir de las reflexiones de la praxis, como análisis crítico del hacer.

Entre algunas de sus características más importantes que sintetiza Pérez, G. (1998: 34) de Escudero (1987), se encuentran:

- a) “Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. La educación es un fenómeno y una práctica social que no puede ser comprendida al margen de las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas que la conforman, y a cuyo desarrollo, en cierta medida, contribuye.
- b) La investigación crítica asume una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración. En esta sentido la actividad investigativa es una actividad participativa en la que tanto el investigador como los sujetos investigados comparten responsabilidades en la toma de decisiones.
- c) Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica. Teoría y realidad están en una constante tensión dialéctica.

- d) La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse en la práctica y desde la práctica. La investigación es construida desde una realidad situacional, social, educativa y práctica de sujetos que tienen intereses, preocupaciones y problemas.
- e) La investigación crítica está decididamente comprometida, no ya con la explicación de la realidad, tampoco con la comprensión de la inteligibilidad que los sujetos tienen de la misma, sino con la transformación de esa realidad desde una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.”

Barrios, Ch. (1997: 249) resume las características de los paradigmas a continuación:

Cuadro N° 2
Características de los Paradigmas

Paradigmas Dimensiones	Positivista (Normativo / Racional)	Interpretativo (Hermenéutico / Naturalista / Humanista / Cultural)	Socio-Crítico (Reconstrucción Social)
Marco Filosófico	Positivismo / Funcionalismo	Fenomenología	Neomarxismo: Ciencia Social Crítica
Objeto	Establecer relaciones causa-consecuencia	Reflexionar sobre las interpretaciones de los profesores	Determinar las causas socio-históricas
Finalidad	Generalización / Comprobación	Construcción del proceso de construcción de significados	Reconstrucción social / mejora
Concepción del Investigador	Técnico objetivo	Facilitador	Actor
Concepción del Profesor	Individuos autónomos capacitados para resolver problemas / Aplicador de técnicas y estrategias diseñadas por otros	Personas que interactúan con profesores, alumnos, comunidad y cambian en función de esta interacción	Elementos cruciales en el proceso de la construcción de una sociedad justa y humana
Tipo de Diseño	Muy elaborado	Poco elaborado	Fruto del análisis y consenso
Metodología Preferente	Cuantitativa	Cualitativa I-A	Investigación-Acción Dialéctica

1.4. PARADIGMAS Y PERSPECTIVAS DE EVALUACIÓN

La discusión sobre los procedimientos metodológicos para llevar a cabo el proceso de evaluación está ligada a las posturas paradigmáticas que prevalecen en los modelos de investigación. Autores como Rodríguez, J y Beltrán, R. (1988), Fernández, M. (1995) Ruiz, J. (1996), Casanova, M. (1997) y Nevo, D. (1997) clasifican las perspectivas de evaluación en dos grandes categorías: cuantitativa y cualitativa

Perspectiva cuantitativa. (La tendencia cuantitativa de la evaluación aplicada al campo educativo). Se basa en la aplicación de procedimientos que requieran de la medición y cuantificación de los procesos y/o productos educativos. Mediante este tipo de evaluación se utilizan procedimientos apropiados que la garanticen la mayor objetividad posible en las informaciones. Por lo general sus resultados son expresados de manera numérica y existe la posibilidad de establecer generalizaciones a partir de los datos obtenidos.

Perspectiva cualitativa. Quienes abogan por los procedimientos cualitativos consideran a cada fenómeno educativo como algo único, el cual se encuentra condicionado por el contexto donde se produce, esto dificulta la posible generalización de sus resultados. Casanova, M. (1997: 111) señala: “esta situación de inadecuación se presenta cuando es preciso evaluar procesos, cosa que ocurre en la mayor parte de las situaciones educativas en mayor o menor medida”.

Con este tipo de evaluación se estudian los fenómenos educativos en su contexto natural y se utilizan procedimientos que permitan captarlos de manera integral.

Una comparación entre la perspectiva cualitativa y cuantitativa aparece en Cook y Reichardt (1986), el cual Rodríguez, J. y Beltrán, R. (1988), han esquematizado.

Cuadro N° 3

Perspectiva cualitativa y cuantitativa de evaluación

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por el empleo de los métodos cualitativos. • Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia y estados de quien actúa. • Observación naturalista y sin control. • Subjetivo. • Próximo a los datos, perspectiva “desde dentro”. • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista. • Inductivo. • Orientado al proceso. • Válido: datos “reales, ricos y profundos”. • No generalizable: estudios de casos aislados. • Holístico. • Asume una la realidad dinámica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos. • Positivismo lógico; “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los subjetivos de los individuos. • Medición penetrante y controlada. • Objetivo. • Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”. • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista e hipotético deductivo. • Orientado al resultado. • Fiable: datos “sólidos” y repetibles. • Generalizable: estudios de casos múltiples. • Particularista. • Asume una realidad estable.

