

## **LA SIGNIFICATIVIDAD PEDAGÓGICA DEL OBJETO Y EL CAMPO DE ACCIÓN Y SU SISTEMATIZACIÓN EN LA LÓGICA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

LA SIGNIFICATIVIDAD PEDAGÓGICA DEL OBJETO Y EL CAMPO DE ACCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

AUTORA: Yaritza Tardo Fernández<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. E-mail: [tardo@fch.uo.edu.cu](mailto:tardo@fch.uo.edu.cu)

Fecha de recepción: 04 - 09 - 2012

Fecha de aceptación: 18 - 10 - 2012

### RESUMEN

Se reflexiona acerca de cómo revelar la significatividad científico-pedagógica del objeto y el campo de acción en la investigación pedagógica a través de orientar el análisis científico en la lógica argumentativa que construye el investigador, en un intento didáctico para una mejor orientación metodológica a aquellos que pretendan incursionar en el proceso de construcción del conocimiento científico en este campo. Posteriormente, se realiza un análisis crítico de la correspondencia entre la lógica investigativa desplegada y la naturaleza formativa de los objetos y campos declarados a través de ejemplos concretos de tesis doctorales defendidas en el campo pedagógico, para contribuir a la formación de investigadores.

**PALABRAS CLAVE:** significatividad pedagógica, sistematización, lógica científica, Ciencia Pedagógica.

## **THE OBJECT AND FIELD OF ACTION'S PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE, AND ITS SYSTEMATIZATION IN THE LOGIC OF SCIENTIFIC RESEARCH**

### ABSTRACT

It reflects on how to reveal the significance of scientific and pedagogical purpose and field of action in educational research through the scientific 'analysis argumentative logic, built by the researcher, in an attempt to improve teaching methodological guidance to those who want to venture into the construction process of scientific knowledge in this field. Subsequently, a critical analysis of the correspondence between the research logic and the formative nature of the

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Especialista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera y de Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Humanidades. Cuenta con más de 30 publicaciones científicas en revistas indexadas de reconocido prestigio internacional. Ha participado en varios eventos científicos nacionales e internacionales y ha sido tutora de un total de 8 doctores en Ciencias Pedagógicas (nacionales y extranjeros) y 2 Máster en Ciencias de la Educación, defendidos exitosamente. Ha impartido docencia en programas de postgrado nacionales e internacionales.

objects and fields declared is done, by concrete examples of doctoral theses in the educational field, to contribute to the training of researchers.

**KEYWORDS:** pedagogical significance, systematization, scientific logic, pedagogical science.

## INTRODUCCIÓN

Una de las principales dificultades que presentan actualmente los investigadores al enfrentarse al proceso de construcción científica en Ciencias Pedagógicas, lo constituye la imposibilidad de encauzar pertinentemente la sistematización epistemológica y praxiológica de su lógica investigativa a partir de una coherente determinación de rasgos o cualidades que connoten la verdadera esencia formativa de los procesos o fenómenos objeto de indagación y análisis.

Ello conduce, en ocasiones, a limitaciones en los resultados aportados al no ser coherentes con los rasgos esenciales que signan el proceso pedagógico, como objeto totalizador de investigación analizado, lo que condiciona un discurso que no resulta suficientemente revelador de la coherencia lógica y el rigor científico que debe caracterizar la indagación investigativa a realizar, desde su particularidad formativa.

Lejos de ofrecer recetas o esquemas preconcebidos que profundicen en cómo revelar la significatividad pedagógica de los procesos investigados, lo que se pretende con este artículo es realizar una reflexión en el tema, en un intento didáctico para una mejor orientación metodológica a aquellos que pretendan incursionar en el proceso de construcción del conocimiento científico en Ciencias Pedagógicas, a través de ejemplos concretos de tesis doctorales defendidas en este campo.

### 1.1 LAS CATEGORÍAS OBJETO Y CAMPO DE ACCIÓN DESDE EL PANORAMA CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA

Revelar las particularidades socio-educativas que distinguen a la Pedagogía desde su lógica hermenéutico investigativa, implica partir del reconocimiento de las esencialidades propias del objeto de estudio de esta Ciencia de la Educación, centrado en el *proceso pedagógico para la formación transformadora de los sujetos*, con un carácter intencional, consciente, organizado, dirigido, en su preparación integral para toda la vida, donde emerge lo *formativo*, como cualidad distintiva de la actividad pedagógica.

Investigar en Pedagogía significa, entonces, “reconocerla a través de su caracterización epistemológica” (Matos, E y Cruz, L, 2011: p.50), como un proceso que se sistematiza desde sólidos presupuestos teóricos y metodológicos como expresión de su carácter científico orientado a perfeccionar la práctica pedagógica y didáctica. Por lo que, reconocer el carácter científico de la Pedagogía “propicia incrementar las potencialidades del proceso formativo, sus

tareas, métodos de investigación y aparato categorial” (Fuentes, H, p.41), lo que le confiere una identidad científica y autenticidad epistemológica como ciencia autónoma, “sin dejar de reconocer que en su sistema científico se despliegan conceptos, categorías y fundamentos de otras ciencias (...) como *fuentes esenciales inter-ciencias*” (Matos, E y Cruz, L, 2011: p.50-51).

La lógica investigativa en Ciencias Pedagógicas, por tanto, se singulariza desde los procesos pedagógicos y didácticos, como esencia teórico-metodológica que permite “construir reflexiones claves que conllevan a la transformación cualitativa de un hecho problemático pedagógico, desde el horizonte conceptual propio de la Pedagogía, al reconocerla y legalizarla como ciencia” (Matos, E y Cruz, L., 2011: p.31).

En este sentido, los procesos de *enseñanza-aprendizaje, el pedagógico, el educativo y el formativo* centran el análisis epistemológico y praxiológico desde una dinámica de construcción argumentativa específica, en el que se van configurando y van emergiendo, de manera coherente, las categorías del diseño metodológico que lo sustentan -contenidas de las esencialidades teórico-prácticas de dichos procesos-, al orientar la impronta del proceso de sistematización científica en la lógica hermenéutico-dialéctica que va construyendo el investigador.

Por consiguiente, de las esencialidades formativas que signan los procesos pedagógicos -y que connotan la particularidad científica de las categorías del diseño de investigación- deben emerger las categorías, principios, leyes, reglas, relaciones, métodos y estrategias que lo sustentan; para lo cual, el investigador, deberá profundizar en la búsqueda y sistematización de “todo el sistema de referentes pedagógicos, de ciencias de la educación u otras ciencias o disciplinas coyunturalmente conexas” (Matos, E y Cruz, L., 2011: p.111) que explican el objeto y campo específico que se investiga.

Respecto al objeto, Carlos Álvarez de Zayas (1997: p.6) y Homero Fuentes y otros (2007: p. 45) lo definen como “aquella *parte de la realidad (cultura)* sobre la cual actúa el sujeto (investigador), tanto desde el punto de vista práctico como teórico, con vistas a la solución de un problema planteado”. Esta perspectiva es complementada por otras investigadoras desde una resignificación lógico- investigativa, a partir de considerarlo como “*estadio investigativo* al cual es posible llegar a partir de las causas connotadas por el investigador que originan dicho problema” (Matos, E y Cruz, L, 2011: p.25-26).

El campo de acción, por su parte, deviene *aspecto o subproceso del objeto de investigación* con que trabaja específicamente el investigador para su transformación (Fuentes y otros, 2007: p.46), donde se produce su accionar directo para lograr el objetivo y resolver el problema.

Por consiguiente, objeto-campo devienen categorías dialécticamente relacionadas: la primera, como expresión totalizadora de las esencialidades pedagógicas que condicionan su significado intrínseco como objeto de cultura; y la segunda, como la parte que delimita y precisa dicho objeto de cultura

donde actúa el investigador para su transformación. Ambas categorías adquieren su connotación particular para las Ciencias Pedagógicas a través del proceso de “*sistematización argumentativa del contenido pedagógico investigativo*” (Matos, E. y Cruz, L, 2011: p.109-110).

Dicha sistematización permite enriquecer la valoración y comprensión integral del objeto investigado “desde un proceso secuencial, organizado e intencionado que logra revelar las particularidades del *contenido pedagógico investigativo*, como categoría que expresa los *rasgos esenciales que tipifican dicho objeto* en la que han emergido contradicciones fácticas y epistémicas, a partir de la existencia de inconsistencias históricas y actuales, situación que demanda la profundización teórica y praxiológica en y para producir nuevos conocimientos, habilidades y valores, como respuesta a la situación disfuncional que originó la investigación” (Matos, E y Cruz, L, 2011: p.109-110).

Coherente con las interpretaciones aportadas por las referidas investigadoras, se considera, sin embargo, que la categoría *contenido pedagógico investigativo* merecía explicitar su *carácter pedagógico-didáctico* desde una mayor precisión conceptual, *como cualidad que debe resignificar su verdadera esencia formativo-didáctica a lo largo de toda la lógica investigativa desplegada*, por lo que no puede ser reducida sólo a un estadio concreto de sistematización epistemológica y praxiológica del objeto.

Este carácter pedagógico-didáctico, desde el objeto y campo de acción conceptual pedagógico investigado, permite orientar su *reconstrucción teórica y práctica*, a partir de revelar nuevas particularidades, rasgos y cualidades inherentes que los caracterizan, reinterpretadas por el investigador, contentivas de su especificidad formativa epistémico-praxiológica.

Por consiguiente, el contenido pedagógico investigativo, deviene cualidad que signa también el *objeto transformado* desde la interpretación del investigador del campo de acción seleccionado a partir de argumentar las distinciones, propiedades o particularidades formativas y didácticas que lo singularizan y que se expresan en un nuevo constructo de ciencia, desde su intencionalidad científico-pedagógica.

Ello connota, por tanto, la *significatividad científico-pedagógica* del objeto y el campo, como *la esencia que condiciona y legitima el significado intrínseco y peculiar del objeto y campo de acción de la investigación a partir de revelar sus relaciones y cualidades formativo-didácticas, lo que le imprime a la lógica de investigación argumentativa la especificidad significativa del contenido pedagógico investigativo desde su funcionalidad científica*.

Desde esta significatividad se reconoce, entonces, el valor que adquiere la interpretación de los procesos pedagógicos y didácticos concretos desde su singularidad para el propio proceso investigativo, a partir de connotar la pertinencia de enfoques, tendencias, referentes, categorías, relaciones, conceptos, criterios, indicadores emergidos para referirse al objeto-campo conceptual pedagógico, desde la intencionalidad del investigador, como

expresión reveladora de la coherencia científica de la lógica de sistematización epistemológica y praxiológica desarrollada.

Por consiguiente, para revelar la significatividad científico-pedagógica del objeto y el campo a través de la orientación del análisis científico en la lógica argumentativa que construye el investigador, se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- *Enfoques, concepciones, tendencias, teorías, conceptos, categorías, rasgos y relaciones* emergidas y su correspondencia con la naturaleza formativa y didáctica de los objetos y campos sistematizados.
- *Sustentos epistemológicos de otras disciplinas y ciencias resignificados y reinterpretados* desde la singularidad pedagógica y didáctica del objeto y campo investigados.
- Selección de *criterios e indicadores de análisis históricos y contextuales* desde la singularidad del objeto y campo investigado.
- Coherente *selección del sistema categorial empleado* (principios, leyes, regularidades, categorías, conceptos claves del proceso pedagógico y didáctico) desde la especificidad formativa y didáctica del objeto y campo declarados.
- *Constructos teóricos y prácticos* (sistema categorial, relaciones, regularidad aportados) reveladores de la especificidad pedagógica y didáctica que los singulariza.
- Valoración de la *pertinencia pedagógico-didáctica de los constructos teóricos y prácticos aportados* a partir de corroborar su aplicabilidad y potencialidades de generalización epistémico-metodológica en los contextos concretos desde una evaluación integradora sustentada en la ejemplificación parcial y la aplicación de métodos y técnicas científicas.

Los anteriores aspectos permiten significar el carácter esencialmente formativo de la lógica científica desarrollada como expresión distintiva que permite justificar sus potencialidades epistémico-metodológicas para dar respuesta a las insuficiencias existentes en la teoría y práctica pedagógico-didáctica.

## 1.2 EJEMPLIFICACIÓN CRÍTICO-VALORATIVA DE LA SIGNIFICATIVIDAD CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DEL OBJETO Y EL CAMPO DE ACCIÓN A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LA LÓGICA INVESTIGATIVA DE TESIS DOCTORALES CONCRETAS

Sin más pretensión que proporcionar un punto de partida para una indagación científica mucho más profunda, se realiza un análisis crítico de la correspondencia entre la lógica investigativa desplegada y la naturaleza formativa de los objetos y campos declarados en algunos ejemplos de tesis doctorales defendidas en el campo pedagógico, tomando como criterios de ordenamiento valorativo, los aspectos previamente referidos, en un intento

didáctico por clarificar las ideas expuestas anteriormente para contribuir a la formación de investigadores.

*Ejemplo 1: Diseño curricular*

Objeto: Diseño curricular para la competencia antropológica en la formación de docentes de la Educación Básica.

Campo de acción: dinámica del diseño curricular para la competencia antropológica en la formación de docentes de la Educación Básica.

Montoya, Edgar, 2011 (Ecuador)

Se comienza el análisis del objeto y campo sistematizando los enfoques que han abordado la formación de los docentes en las instituciones de la Educación Superior, de manera general, a partir de asumir referentes de la Pedagogía y la Didáctica, la Teoría Curricular y la Antropología Pedagógica, lo que permitió revelar categorías y relaciones esenciales como:

- *cultura antropológica*, la cual se resignifica desde lo formativo a partir de un proceso de apropiación de la cultura antropológica desde una interpretación holística y compleja.
- *contextualización de la cultura antropológica*, la cual se expresa en el contenido desde su apropiación en el proceso formativo.
- Relación entre la *sistematización epistemológica de la competencia antropológica* y la *sistematización metodológica de la competencia antropológica*, desde una contradicción que se connota a través de una *construcción curricular antropológica* que toma en cuenta el carácter consciente y transformador de los sujetos sociales conscientes desde su *diversidad formativa antropológica*.

Esta profundización epistemológica condujo al investigador a conceptualizar la *competencia antropológica del docente*, connotado así la existencia de propuestas teóricas del diseño curricular fragmentadas y descontextualizadas de la interpretación y valoración del ser humano y lo socio-cultural, por lo que no expresan las especificidades de la formación antropológica de los docentes.

Por su parte, el análisis histórico-tendencial del objeto y campo declarados, se sustentó en la selección de indicadores coherentes con la especificidad formativa de estas categorías. Ellos son:

- Principales corrientes y concepciones teóricas curriculares que sustentan la lógica del diseño curricular en la formación profesional de docentes de la Educación Básica.
- Valor de las capacidades transformadoras pedagógicas de los docentes para la formación antropológica en la concepción curricular

- Niveles de sistematización curricular desde la construcción epistemológica de la formación de la competencia antropológica del docente de la Educación Básica

Ello permitió orientar la valoración de la historicidad a partir de determinar dos *etapas esenciales, las cuales dan cuenta en su denominación, de las cualidades generalizadoras reveladas, desde su especificidad para la investigación realizada*, en correspondencia con el objeto y campo declarado:

- Primera etapa (1970-1996): Perspectiva curricular tradicional separada del carácter socio-humanista
- Segunda etapa (1997-2010): Perspectiva curricular por competencias y direccionamiento a la visión holística del ser humano

El estudio permitió sintetizar dos tendencias fundamentales:

- Desde una perspectiva tradicional del diseño curricular, regido por patrones funcionales y conductistas, que transita por la búsqueda de reorientaciones curriculares más flexibles, pero eclécticas, hacia una perspectiva que se proyecte por el desarrollo de una cultura curricular de la competencia antropológica, como expresión de la identidad de la formación del docente de la Educación Básica
- Desde la ausencia de una lógica curricular de la competencia antropológica reveladora de la esencia epistemológica formativa de los docentes, hacia la necesidad de su sistematización en relación con la diversidad del contexto socio-cultural.

Sin embargo, llama la atención que el segundo indicador no se sistematiza suficientemente en las etapas valoradas, lo que limitó las posibilidades de sintetizarse como tendencia, con lo que se reduce la organicidad y el alcance científico del estudio realizado.

Vale destacar la coherencia formativa de las categorías y relaciones emergidas en la etapa de sistematización epistemológica y praxiológica del objeto y campo declarados, sin embargo, no se revela, desde los referentes epistemológicos sistematizados, la singularidad de la Educación Básica, como aspecto esencial con que se compromete el investigador desde la formulación de su objeto, lo que conduce a un constructo teórico (modelo de la dinámica del diseño curricular para la competencia antropológica en la formación de docentes de la Educación Básica) en el que, aún cuando se reinterpretan nuevas categorías y relaciones desde su especificidad para el campo pedagógico, no resulta revelador de los rasgos que cualifican la Educación Básica que permitan connotar su singularidad con respecto a otro nivel educacional.

A esto se añade una metodología de diseño curricular para la competencia antropológica en la *formación de docentes*, como aporte práctico que se expresa desde un proceso formativo general, con lo que se remarca la necesaria correspondencia que debe existir entre ambos constructos desde la

especificidad propuesta por el investigador y que no logra revelarse desde la esencialidad formativa concreta que particulariza el referido nivel básico.

Por consiguiente, resulta esencial en el proceso de construcción científica que el investigador sea consecuente con la rigurosidad y coherencia que debe caracterizar el análisis interpretativo del objeto, desde sus *particularidades pedagógicas y didácticas distintivas para un proceso, nivel formativo, educacional o perfil profesional concreto*, lo que evitaría “traicionar” la intencionalidad de la lógica desplegada en un proceso argumentativo que debe ser revelador de la integralidad del objeto y campo formulado.

Por su parte, la valoración de la aplicabilidad de las propuestas teóricas y prácticas realizadas en esta investigación, se realizó a partir de un taller de socialización con especialistas, del criterio de expertos y de la ejemplificación parcial de la metodología en la carrera de Educación Básica en la universidad donde se desempeña el investigador, lo que permitió, desde una perspectiva integradora, corroborar la validez y pertinencia epistémico-metodológica de ambos aportes, con lo que se revelan sus posibilidades de aplicación y generalización en la práctica pedagógica.

#### *Ejemplo 2: Dinámica*

Objeto: Proceso de comunicación educativa

Campo: Proceso de sistematización de la comunicación educativa en la diversidad sociocultural

Morales, Alina, 2009 (Ecuador)

Se parte de una profundización epistemológica en referentes generales de la comunicación, como proceso interactivo, donde se reconocen diferentes perspectivas de análisis, desde lo lingüístico, lo psicológico y lo sociocultural, sin embargo, sólo se reduce a lo declarativo, sin una interpretación de la significación de dichos enfoques para la especificidad del objeto investigado desde su sistematización en la diversidad sociocultural.

A lo largo del proceso argumentativo se fueron revelando categorías esenciales en correspondencia con la naturaleza formativa del objeto y campo, tales como: *construcción dialógica de la práctica pedagógica compartida sociocultural; sistematización dialógica; comunicación intercultural dinámica de aspectos culturales*, desde la comunicación educativa establecida entre todos los sujetos socializadores del proceso pedagógico; *construcción y la valoración de la comunicación educativa*, como proceso de intercambio semiótico en que se dinamiza el proceso pedagógico y potencia el desarrollo del proceso formativo de los sujetos co-participes en él, unido a la *comprensión de la interrelación de los símbolos culturales* construidos en un contexto determinado concreto, desde el respeto a la diversidad y a la asunción de la interculturalidad.

De igual forma, se resignifican las relaciones que se establecen entre los procesos de formación cognitiva y de interacción social entre el *contexto*

*familiar, el contexto escolar y el contexto sociocultural de la comunidad* donde se insertan. Aspecto esencial que se connota desde la diversidad sociocultural, como particularidad del campo declarado.

Por lo que cobra especial relevancia para la investigadora la *relación dialéctica entre los procesos de interacción comunicativa y de interacción pedagógica*, a partir de la perspectiva de la comprensión de la diversidad de las experiencias culturales de los sujetos co-partícipes del proceso educativo desde la interpretación de los signos y los símbolos del contexto sociocultural que se van sistematizando en la dinámica pedagógica.

Por su parte, para el análisis tendencial se precisaron los siguientes indicadores: *enfoques esenciales epistemológicos y metodológicos del proceso de comunicación educativa y su incidencia en la sistematización en la diversidad cultural e influencia de los modelos pedagógicos en la comunicación educativa*, los cuales permitieron determinar tres etapas, que desde su formulación, resultaron reveladoras de los rasgos esenciales del objeto y campo declarado.

Dichos indicadores permiten apoyar la posterior fundamentación conceptual metodológica al orientar la búsqueda de la historicidad desde la especificidad del objeto y campo de investigación. Sin embargo, resultaba necesario un indicador más particular orientado a revelar la interacción de los agentes socializadores educativos y su sistematización en el proceso pedagógico, que permitiera mayores niveles de correspondencia con uno de los indicadores precisados en el análisis del estado actual (interacción entre escuela, familia, comunidad desde el respeto a la integración cultural).

Por lo que resulta conveniente que el investigador en la lógica de construcción investigativa desplegada, atienda al *nivel de coherencia científica que necesariamente debe existir en la profundización epistemológica y praxiológica que realiza, a partir de retomar las esencialidades de los indicadores y criterios utilizados en el estudio del estado actual desde el propio análisis de la historicidad del objeto y campo como expresión de correspondencia e intencionalidad lógico-científica, sin que ello devenga una extrapolación tácita de los mismos de un estadio de sistematización a otro en el proceso de construcción argumentativa.*

De igual forma, es importante también *atender a la lógica empleada en la caracterización del estado actual, evitando fragmentaciones en el estudio desplegado, si éste se realiza a partir del análisis de los métodos y técnicas para revelar las insuficiencias en la praxis formativa concreta donde se desempeña el investigador.*

Sin embargo, este aspecto se resiente en la investigación objeto de valoración, en tanto, aún cuando se precisan indicadores concretos de orientación analítica, desde una pertinente correspondencia con la naturaleza formativa del objeto y campo declarados, la valoración de los mismos se diluye, en ocasiones, debido a la lógica en que se construye el estudio. Por lo que se considera que *haber sustentado la lógica del mismo desde una aproximación más detallada de*

*cada indicador declarado y, a partir de esa precisión, orientar la interpretación integradora de las informaciones aportadas por los métodos e instrumentos aplicados, habría permitido una visión más generalizadora del proceso.*

Por consiguiente, se resignifica en la investigación analizada el *contenido pedagógico investigativo* del objeto y campo a partir de revelar insuficientes referentes teóricos y metodológicos que profundicen en la comunicación educativa desde una lógica sociocultural, como dinamizadora de un proceso formativo corresponsable.

Dicho contenido pedagógico investigativo se expresa posteriormente en un mayor nivel de esencialidad interpretativa, en la construcción teórico-práctica de la investigación a través del modelo de sistematización pedagógica de la comunicación intercultural educativa, como constructo aportado a la ciencia, revelador de un sistema de relaciones y categorías (configuraciones, relaciones, dimensiones y regularidad esencial) lo que permitió precisar la *comunicación intercultural educativa, como cualidad distintiva de la singularidad formativa particular del campo modelado que garantiza la transformación del objeto, desde un salto epistémico con respecto a investigaciones precedentes, a partir de la intencionalidad investigativa desarrollada.*

Ello permitió significar, entonces, la lógica integradora de la sistematización pedagógica de la comunicación intercultural educativa dinamizada por la interacción intercultural comunicativa pedagógica y la construcción valorativa socializada de las transformaciones socioculturales educativas, la cual se concreta en la estrategia pedagógica para la comunicación intercultural educativa, como aporte práctico, con dos etapas y acciones concretas coherentes con la lógica teórica modelada, expresión reveladora de la correspondencia científica de ambos constructos.

Por su parte, el valor pedagógico-didáctico de los constructos teóricos y prácticos aportados se corroboró a través de la consulta a expertos, donde se evidenció consenso en la pertinencia de los aportes, al reconocer su novedad científica y significación práctica para perfeccionar la praxis comunicativa intercultural educativa.

De igual forma, la corroboración del carácter formativo de la estrategia propuesta se sustentó a partir de la aplicación parcial de la misma en el contexto concreto de desempeño de la investigadora y se realizó a través de las siguientes técnicas científicas: análisis documental de las fichas individuales de estudiantes, entrevistas a estudiantes y observación pedagógica a través de cuatro talleres interactivos planificados (se estructuró el contenido debate de los mismos en cuatro momentos o sesiones comunicativas), en dos reuniones de padres realizadas en el período de aplicación y en cuatro actividades extracurriculares con los estudiantes seleccionados. Todo esto fue desplegado y argumentado a través de una coherente lógica de aplicación, que permitió corroborar las transformaciones socioculturales educativas en el contexto concreto de ejemplificación.

*Ejemplo 3: Evaluación*

Objeto: Proceso de formación de educadores

Campo: Proceso de evaluación en la formación del educador

Rodríguez, Mayra, 2009 (Venezuela)

Se analiza el objeto declarado a partir de la multiplicidad de perspectivas en que ha sido abordado por los autores, lo que remite a la necesidad de enfrentar el reto actual de los procesos formativos de proporcionar a los docentes recursos pedagógicos, didácticos, de planeación y evaluación para mejorar la calidad educativa en las instituciones.

A partir de estas ideas iniciales, se revelan categorías esenciales como: recursos curriculares formativos, la flexibilidad metodológica, la contextualización formativa, lo que permite significar la necesidad de sistematizar lo formativo y lo evaluativo como movimiento único integrado que permita dinamizar la lógica formativa en la evaluación profesional.

De igual forma, a partir de referentes de la sociología de la educación, se resignifican los principios de Vigostky y su enfoque histórico-cultural para fortalecer la relación entre la socialización y la individualización en los procesos formativos y evaluativos, desde la interpretación de la diversidad y complejidad de las situaciones educativas concretas que permitan asumir estrategias de formación transformadoras.

Todo este proceso de sistematización, en el orden epistemológico, conduce a la investigadora a la necesidad de revelar nuevas relaciones teóricas de la dinámica evaluativa, no desde las relaciones entre los sujetos que se evalúan, sino desde la perspectiva de los estadios o eslabones de desarrollo de dicha evaluación como proceso sistematizador formativo.

Desde estas interpretaciones, entonces, se considera que dada la intencionalidad científica de la investigadora, la cual es argumentada, de manera general, en la lógica de construcción de la investigación, el campo de acción que se propone demandaba un mayor nivel de especificidad y precisión para la *dinámica evaluativa en la formación del educador*.

El análisis histórico-tendencial realizado, por su parte, se sustenta en dos criterios esenciales dirigidos a sistematizar el objeto y campo con que se compromete la autora, desde su carácter formativo, los cuales se precisan en: *modelos pedagógicos y características del proceso de evaluación*, justificados a partir de considerar que ambos han estado desplegados en el proceso formativo de los educadores de forma relacionada. Ello permitió determinar cuatro etapas fundamentales en el comportamiento de la historicidad, que desde su denominación, son expresión de los rasgos esenciales que las caracterizan, todo lo cual permitió revelar dos tendencias fundamentales, coherentes con los indicadores determinados.

Por su parte, el análisis del estado actual del objeto y campo, se realiza a partir

de la aplicación de las siguientes técnicas de investigación: análisis de documentos normativos y aplicación de cuestionarios a estudiantes y docentes, desde un único criterio: *características del proceso evaluativo*. Sin embargo, sin negar la validez de los instrumentos, desde la intencionalidad de la investigadora, se considera que pudo haber sido más pertinente la selección de los mismos en correspondencia con la naturaleza específica del campo declarado, en tanto, llama la atención que no se utiliza la *observación*, como método empírico por excelencia, que hubiera aportado datos nada desestimables del comportamiento de la lógica del proceso evaluativo en la formación de educadores (cómo).

Lo anterior remite a una reflexión importante, dada la necesidad de que el investigador en el proceso de caracterización epistemológica y praxiológica, tenga en cuenta, no sólo *la correspondencia de criterios e indicadores seleccionados y la naturaleza formativa específica del objeto y campo declarado*, sino también, *su coherencia lógica con la selección de los instrumentos y técnicas aplicadas*, que resulten reveladores de un mayor nivel de esencialidad e integración, *desde la intencionalidad científica que se pretende*.

De igual forma, el hecho de haber concebido la lógica de análisis a partir de una interpretación de los datos aportados por los instrumentos aplicados, conduce a una perspectiva fragmentada del mismo, que pudo haberse salvado a partir de una valoración más integradora del proceso desde el criterio seleccionado.

Por su parte, el contenido científico pedagógico alcanza en el modelo del proceso de evaluación en la formación profesional del educador, su más alto nivel de esencialidad formativa a través de nuevas relaciones de la lógica de la evaluación en la formación, “ya que se erigen en los vínculos internos y esenciales de todo el proceso metodológico que conduce a conformar las estrategias educativas en la formación de profesionales de la educación a partir de lo evaluativo como movimiento generalizador e integrador” (Rodríguez, 2009: p.66).

Dicho constructo teórico, es expresión, a su vez, del movimiento del proceso evaluativo en la formación del educador, lo que deviene en eslabones evaluativos, que permiten orientar la secuencia lógica del proceso evaluativo en la formación de profesionales.

Desde esta lógica evaluativa que se propone se concreta la estrategia, como constructo práctico, contentivo de un sistema de indicadores y acciones a evaluar que están relacionados con el desarrollo cualitativo del proceso formativo que se dinamiza desde los eslabones y subeslabones diseñados, lo que permite connotar el carácter formativo del proceso transformado.

Esta investigación tiene la particularidad de integrar varios instrumentos y técnicas en la etapa de aplicación de la estrategia que se propone, lo que permite no sólo evaluar los principales aportes realizados a través de un *arbitraje pedagógico con valoración crítica y la ejemplificación parcial del*

*instrumento* en el contexto de desempeño de la investigadora, como expresión de la factibilidad de aplicación en la praxis profesional, sino también que se introduce como novedoso instrumento, resultado de una recomendación concreta de los árbitros consultados, *el taller de socialización con los estudiantes* que recibieron la ejemplificación de la aplicación parcial de la estrategia, lo que permitió connotar otras valoraciones que dan cuenta de la significatividad formativa de dicho proceso instrumentado.

*Ejemplo 4: Gestión educativa*

Objeto: Proceso de formación de la cultura de la legalidad

Campo: Gestión educativa para la formación de la cultura de la legalidad

Setién Giraldo, 2010 (Cuba)

Se estructura el análisis epistemológico a partir de sistematizar referentes socio-jurídicos, psicológicos, didácticos del objeto y campo declarado, lo que permite revelar categorías y relaciones esenciales: relación entre cultura de la legalidad- cultura jurídica, socialización jurídica, identidad jurídica, formación cívica, competencias ciudadanas, relación entre axiología jurídica-valores morales, aprendizaje y métodos problémicos, modelo de desarrollo cognitivo.

Sin embargo, aún cuando se declara por el investigador, que en el tratamiento teórico realizado sólo se enfatiza en los elementos técnicos, jurídicos y de control social, lo que justifica su limitado abordaje desde lo pedagógico y el valor de los referentes epistemológicos sistematizados de otras disciplinas y ciencias, *el análisis demandaba una mayor profundización en referentes que significaran dicho carácter desde la gestión educativa, como campo declarado, a partir de significar la relación entre las características del proceso pedagógico para la gestión educativa, la atención a la diversidad y complejidad del contexto sociocultural concreto en que puede dinamizarse y la comunidad educativa que lo gestiona.*

Connotar esta relación desde el proceso de sistematización epistemológica, obedece a la *necesidad de lograr una mayor coherencia lógica con el constructo teórico que se propone, como elemento que permite argumentar el contenido pedagógico investigativo de las categorías reveladas.*

Esta evidente insuficiencia se refuerza posteriormente en el análisis praxiológico, el cual se sustenta a través de la interpretación de los datos aportados con la aplicación de dos *técnicas empíricas*: encuesta y talleres de formación cívica, con el objetivo de analizar de forma concreta el *nivel de conocimiento* sobre la ley, y valorar las orientaciones de los estudiantes con respecto a la legalidad, respectivamente.

Sin embargo, limitarse sólo a “valorar conocimiento” deviene una interpretación reducida del proceso que no resulta revelador de todas las potencialidades formativas del objeto y campo declarado, por lo que resultaba imprescindible una mayor indagación por parte del investigador en otros *indicadores contextuales* que revelaran vías y métodos pedagógicos utilizados en el proceso

de gestión educativa en el contexto escogido que dieran cuenta de la relación entre lo extracurricular, el diseño, la dinámica y la evaluación, como expresión integradora de la gestión educativa con la cual se compromete, al explicitar cómo se planifica, implementa, evalúa y controla el proceso.

*Por consiguiente, resulta esencial en el análisis indagativo que el investigador “no deje cabos sueltos” en la lógica argumentativa desplegada, que le permita garantizar el rigor científico de las cualidades formativas a significar en las categorías del diseño metodológico precisadas, para lograr un proceso interpretativo, no forzado o “traído por los pelos”, sino como resultado de una coherente argumentación pedagógica que lo sustente.*

No obstante las limitaciones referidas, resulta destacable en la tesis analizada, el nivel de esencialidad científica del modelo y estrategia propuestos, como constructos teórico y práctico que contribuyen a legitimar el objeto de la Pedagogía y de la Didáctica en el proceso modelado, en tanto, las configuraciones (proyección intencional de la cultura legal contextualizada; problematización de competencias ciudadanas-legales, sistematización de competencias ciudadanas-legales; construcción valorativa jurídica; orientación intencional del contenido legal; socialización jurídico-formativa; contextualización del razonamiento moral y legal; construcción de la identidad jurídica) y dimensiones propuestas (dimensiones de problematización didáctica de la cultura de la legalidad y de construcción axiológica de la cultura de la legalidad), al igual que el sistema de relaciones y la regularidad revelada, unido a las etapas, objetivos y acciones de la estrategia, están adecuadamente argumentadas, lo que le confiere valor epistemológico a dichos aportes desde su especificidad formativa para la gestión educativa específica que se propone.

Sin embargo, la lógica del discurso explicativo del aporte teórico propuesto hubiese resultado más comprensiva si se hubiese desarrollado desde la explicación de los estadios de desarrollo que se van ofreciendo del proceso que se modela, como expresión de su sistematización pedagógica.

Por lo que resulta vital alertar a los futuros investigadores, no sólo de la necesidad de significar el contenido pedagógico investigativo de los constructos teórico y práctico aportados, sino también en la manera en que se explica el movimiento interno de la lógica modelada y su concreción en el instrumento concreto, para evitar empañar el valor científico de las nuevas construcciones propuestas y atender contra la organicidad de la lógica investigativa desarrollada.

Por su parte, la valoración de la pertinencia pedagógico-didáctica de los constructos teóricos y prácticos aportados, se connotan a partir de la valoración científica realizada de los resultados alcanzados en la ejemplificación parcial, y el taller de socialización con especialistas, donde se reconoce su valor científico y educativo y potencialidades de generalización epistémico-metodológica para este proceso formativo.

## CONCLUSIONES

Revelar el significado científico pedagógico en el proceso investigativo, implica connotar el contenido pedagógico investigativo del objeto y campo declarado desde su especificidad formativa epistémico-praxiológica. Para ello, resulta esencial que el investigador signifique sus cualidades formativo-didácticas a lo largo de toda la lógica investigativa desarrollada.

Se reconoce, entonces, la necesidad de interpretar los procesos pedagógicos y didácticos concretos desde su singularidad para el propio proceso investigativo, a partir de significar la pertinencia de referentes, categorías, relaciones, regularidades, criterios e indicadores históricos y contextuales concretos para referirse al objeto-campo conceptual pedagógico, como expresión de coherencia y singularidad científica.

Lo anterior se ejemplifica a través de un análisis crítico-valorativo de cuatro tesis doctorales defendidas desde diferentes objetos y campos de la Ciencia Pedagógica, lo que permite ilustrar, con mayor claridad y argumentación, la lógica asumida por los investigadores, haciendo énfasis en cómo se revela la especificidad significativa del contenido pedagógico desde su funcionalidad científica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas y V. Sierra. (1997). Metodología de la investigación científica. Sucre.
- Castellanos, Beatriz y otros. (2005). Aproximación a un marco teórico conceptual para la investigación educativa. En METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. DESAFÍOS Y POLÉMICAS ACTUALES. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Fuentes, Homero, Eneida Matos, Jorge Montoya. (2007). El proceso de investigación científica orientado a la investigación en Ciencias Sociales. Guaranda, Ecuador.
- García, Lisandro. (2005). Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación. En METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. DESAFÍOS Y POLÉMICAS ACTUALES. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Matos, Eneida y Lorna Cruz. (2010). La naturaleza epistémica del objeto de investigación pedagógica: su dinámica en la lógica investigativa. En CEES “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente.
- Matos, Eneida, Jorge Montoya y Homero Fuentes. (2007). Eje y niveles epistémicos de la construcción científica. En CEES “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente.
- Matos, Eneida. (2009). Una orientación epistémico-metodológica en la construcción del texto científico. Bolívar, Ecuador.
- Matos, Eneida. (2010). Metodología para la construcción del texto científico en el proceso de formación de investigadores. Universidad Técnica de Machala de Ecuador.
- Matos, Eneida y Lorna Cruz. (2011). La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencia Pedagógica. Ediciones UO.

Montoya, Edgar. (2011). Dinámica del diseño curricular para la competencia antropológica en la formación de docentes de la Educación Básica. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Morales, Alina. (2009). Sistematización pedagógica de la comunicación intercultural educativa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Rodríguez, Mayra. (2009). La evaluación en la formación de los profesionales de la educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Setián, Giraldo. (2010). Formación de la cultura de la legalidad desde las instituciones educativas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.